KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE entuzjaści edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

Analizy IBE/12/2015

Paweł Modrzyński
Marek Kwiek

REFORMY EDUKACJI WYŻSZEJ WE FRANCJI

W OBSZARZE FINANSOWANIA SZKÓŁ WYŻSZYCH

Warszawa, październik 2015

Autor:
dr Paweł Modrzyński
prof. zw. Marek Kwiek

Wzór cytowania:

Modrzyński, P., Kwiek, M. (2015). Reformy edukacji wyższej we Francji w obszarze finansowania szkół wyższych. *Analizy IBE*, 12. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wydawca:
Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8
01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych

Egzemplarz bezpłatny

Streszczenie

Reformy finansowania szkolnictwa wyższego we Francji przebiegają stopniowo od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Stopniowe, z pozoru drobne zmiany prowadzą jednak konsekwentnie do dużych zmian instytucjonalnych.

Zmiany wprowadzone pod wpływem kolejnych fal reform szkolnictwa wyższego z lat 1990-2013 obejmują następujące obszary: 1) Zmienione zostały tradycyjne, centralistyczne relacje państwo – instytucje szkolnictwa wyższego. Nastąpiło wycofywanie się państwa z bezpośredniego nadzoru i bezpośredniej kontroli szkolnictwa wyższego poprzez nowe metody finansowania – nowy system kontraktowy, nowe ciała zewnętrzne zajmujące się alokacją środków finansowych i oceną kadry akademickiej i programów studiów, przy zachowaniu kluczowego głosu w kwestiach proceduralnych, a nie substancjalnych. 2) Zmienione zostały tradycyjne, kolegialne relacje kadra akademicka – dziekani wydziałów – prezydenci uczelni w stronę relacji coraz bardziej menadżerskich. Zwłaszcza niepomiernie wzrosła w tym okresie rola prezydentów uniwersytetów i kierowanych przez nich zespołów zarządzania. Zmalała zarazem rola reprezentantów kadry akademickiej. 3) Zmieniła się koncepcja autonomii uczelni – uczelnie reprezentowane przez swoich prezydentów zdobywały coraz więcej autonomii w zewnętrznych relacjach z państwem (na poziomie centralnym), co było wyrazem decentralizacji władzy. 4) Zmieniły się wzorce międzysektorowej dystrybucji badań naukowych i kształcenia – uniwersytety otrzymały w dużej mierze nieznaną wcześniej możliwość prowadzenia oddzielnie finansowanych przez państwo badań naukowych, najczęściej w konfiguracji z innymi podmiotami, na przykład instytutami badawczymi. Tradycyjnie, do początku tego wieku, badania naukowe nie były prowadzone w sektorze uniwersyteckim, a zajmowały się nimi niemal wyłącznie krajowe instytuty badawcze, które z kolei nie prowadziły kształcenia studentów czy doktorantów. 5) Pojawiły się elementy konkurencji między uczelniami, wydziałami i poszczególnymi naukowcami. Francja zaczyna stopniowo zrywać z jednym z fundujących mitów swoich uniwersytetów głoszącym, że wszystkie instytucje i cała kadra akademicka są równie dobre (i zasługują na takie samo finansowanie). 6) Zaczyna zmieniać się krajowa mapa wypełnianych misji i krajowego oraz międzynarodowego prestiżu akademickiego. Uniwersytety francuskie tradycyjnie pod względem prestiżu ustępowały w misji kształcenia *Grandes Écoles*, a w misji badań naukowych krajowym instytutom badawczym. Jednak pod wpływem internacjonalizacji i globalizacji w nauce i szkolnictwie wyższym, z jednej strony zmienia się międzynarodowa koncepcja prestiżu akademickiego i jej najważniejsze parametry. Z drugiej zaś strony stosunkowo niska międzynarodowa pozycja Francji w rankingach dostrzeżona w połowie ubiegłej dekady doprowadziła do stopniowego zrywania z polityką izolacji uniwersytetów od badań naukowych. 7) Nie uległ zmianie pod wpływem reform podstawowy dogmat francuskiego szkolnictwa wyższego – że jest ono bezpłatne, a dostęp do niego jest gwarantowany przez państwo. Pomimo braku funkcjonowania czesnego w sektorze uniwersyteckim (i *Grandes Écoles*), opłaty rejestracyjne są wyższe niż dekadę temu i stają się coraz bardziej zróżnicowane. Ponadto stopniowo, z finansową pomocą państwa, rozwija się sektor prywatny szkolnictwa wyższego, do którego uczęszcza 18% studentów. 8) Nie uległ również zmianie pod wpływem reform najważniejszy podział funkcjonujący we francuskim publicznym szkolnictwie wyższym, czyli podział pod kątem selektywności: niezwykle selektywny sektor *Grandes Écoles* i otwarty, nieselektywny (jedynie w momencie przyjmowania na pierwszy rok studiów) sektor uniwersytecki. 9) Nie uległa również zmianie tradycyjna obawa reformatorów szkolnictwa wyższego przed protestami (zwłaszcza młodszej i kontraktowej) kadry akademickiej i studentów oraz zamieszkami ulicznymi, które doprowadziły do rezygnacji z licznych pomysłów zmian od roku 1990. 10) Francuski system finansowania szkolnictwa wyższego od początku lat 90-tych odchodzi od scentralizowanego modelu państwowego w stronę modelu, który stopniowo nabiera cech modelu rynkowego czy quasi-rynkowego. Nadal tylko w niewielkiej mierze uniwersytety francuskie konkurują o

studentów między sobą. Konkurencja z prestiżowym i selektywnym sektorem *Grandes Écoles* jest nadal prawie niemożliwa: oba sektory spełniają w społeczeństwie francuskim zupełnie inne funkcje. Uniwersytety konkurują natomiast coraz bardziej z sektorem instytutów nadawczych o państwowe (i regionalne) fundusze przeznaczone na badania naukowe.

Trzy najważniejsze zmiany wynikające z drobnych kroków wprowadzanych przez kolejne fale reform we Francji to (1) zmiany, które przyniósł ze sobą kontraktowy system finansowania uniwersytetów; (2) odkrycie lokalnej i regionalnej roli uniwersytetów; oraz (3) instytucjonalne wzmocnienie uniwersytetów w ich relacjach z państwem, czyli (zewnętrzna) autonomia.

Zmiany w finansowaniu wprowadzane od 1990 roku powodują, że system szkolnictwa wyższego staje się coraz bardziej skomplikowany i obejmuje coraz większą liczbę aktorów instytucjonalnych. Oprócz państwa reprezentowanego przez centralne ministerstwa, ważnym aktorem stały się regiony, których kontrakty z państwem obejmują (w pewnej mierze, najczęściej w wymiarze kilku procent budżetu) kształcenie i badania naukowe); ponadto partnerami w nowych mechanizmach finansowania (np. PRES i RTRA) stał się sektor korporacyjny.

Miejsce centralizacji (decyzje ministerstwa szkolnictwa wyższego) i biurokratyzacji władzy w szkolnictwie wyższym, znanych jeszcze z lat 80-tych ubiegłego wieku, zajmują jej decentralizacja i policentryzacja. Decyzje dotyczące alokacji środków finansowych podejmowane są nie jednostronnie na poziomie ministerstwa, ale w trybie bardziej partnerskim, w ramach negocjacji prowadzonych między ministerstwem a nową grupą menadżerską, reprezentowaną przez uczelnianych prezydentów.

Summary

Reforms of financing higher education in France have been gradually in place since the beginning of the 1990s. Gradual, seemingly small changes, have consistently led to large-scale institutional transformations.

The changes introduced within the subsequent waves of higher education reforms from the years 1990-2013 refer to the following ten areas: 1) Traditional, centralistic relationships between the state and higher education institutions have been changed. The state has withdrawn from direct supervision and control of higher education through new methods of financing: a new contractual system, new external bodies responsible for the allocation of financial resources and the assessment of the academic profession and academic curricula were introduced. The state maintained its power in procedural rather than in substantive academic matters. 2) Traditional, collegial relationships between the academic profession – deans of faculties – and presidents of universities have been changed towards more managerial relationships. Especially, the role of university presidents and managerial units led by them has increased in this period. At the same time, the role of representatives of academics has decreased. 3) The conception of the university autonomy has got changed – universities represented by their presidents have gained more autonomy in external relationships with the state, which was an element of the decentralization of power. 4) The patterns of the cross-sectoral distribution of research tasks and teaching tasks have got changed – universities were able to conduct research, separately funded by the state, most often in configuration with other units, such as, for instance, research institutes. Traditionally, research was conducted only by research institutes and research institutes, in turn, were not teaching either teaching or doctoral students. 5) There appeared elements of competition between institutions, faculties, and particular academics. France is beginning to get rid of one of the founding myths of its universities according to which all institutions and all academics are equally good (and deserve equal levels of public funding). 6) A national map of tasks and institutional prestige is beginning to be changing. French universities have traditionally had lower prestige in teaching than *Grandes Ecoles* and lower prestige in research than research institutes. But with the impact of globalization and internationalization in science and higher education, on the one hand there is a change in an international conception of academic prestige and its major parameters. One the other hand, a relatively low position of France in international university rankings noticed in the middle of the last decade has led to the gradual demise of the policy of the isolation of French universities from research. 7) A fundamental dogma of French higher education has not been demolished under the impact of reforms – a dogma that higher education is free and the access to it is funded by the state. Despite the fact that tuition fee is not operating in the sector of universities (and that of *Grandes Ecoles*), registration fees are higher than a decade ago and they are becoming more differentiated. Also the private sector is developing gradually, with the financial support provided by the state. It enrolls 18% of the student body. 8) The most important division in French higher education the division based on the levels of academic selectivity – has not disappeared as a consequence of reforms. The university sector is open and non-selective, and *Grandes Ecoles* are highly selective. 9) Also the traditional anxiety of reformers of higher education of protests of students and (especially) contracted academic staff has not disappeared. 10) The French system of higher education financing since 1990 has been moving away from a central bureaucratic model towards a model with market or quasi-market characteristics. French universities are still competing for students to a very limited degree only. The competition with the selective system of *Grandes Ecoles* is still not practically possible. But universities have been competing more and more with the sector of research institutes for state (and regional) research funds.

The three most important changes resulting from small steps being introduced by subsequent waves of reforms in France are the following: 1) the changes brought about by the implementation of the contractual system in university funding, 2) the emergence of a local and regional role of universities and 3) the institutional reinforcement of universities in their relationships wit the state (or the increase of external autonomy).

The changes being introduced since 1990 have caused the system of higher education to become ever more complicated and consisting of ever more institutional actors. Apart from the state represented by the relevant central ministries, also regions have become relevant actors, Regional contracts for universities include teaching and research; also the corporate sector has become a partner to new mechanisms of financing.

Instead of centralization (decisions taken by the ministry if higher education) and bureaucratization of power in higher education, known from the 1980s, there emerge decentralization and policentralization of power. The decisions about the allocation of financial resources are no longer arbitrarily taken by the ministry but they are taken in a more partner-like mode, as part of negotiations between the ministry and newly emergent managerial groups represented by university presidents.

Spis treści

Streszczenie **3**

Summary **5**

Spis treści **7**

1. Organizacja szkolnictwa wyższego we Francji **8**

1.1. Diagnoza głównych problemów szkolnictwa wyższego Francji 8

1.2. Reformy szkolnictwa wyższego we Francji 12

2. Rozwiązania organizacyjne i prawne **23**

2.1. Krajowa Rada Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych 23

2.2. Konferencja Prezydentów 23

2.3. Prezydent 23

2.4. Rada Dyrektorów 24

2.5. Organizacja procesu kształcenia 25

2.6. Autonomia uczelni 26

3. System szkolnictwa wyższego we Francji **28**

3.1. Liczba studentów 29

3.2. Wielkość i struktura kadry akademickiej 34

3.3. Zasady nabory i procedury awansu kadry naukowo-dydaktycznej 36

4. Finansowanie szkolnictwa wyższego **40**

4.1. System finansowania szkolnictwa wyższego – ogólna charakterystyka 40

4.2. Poziom nakładów finansowych na szkolnictwo wyższe 45

4.3. Finansowanie działalności naukowo-badawczej na uniwersytetach 50

5. Podsumowanie **53**

6. Bibliografia **55**

7. Nota o autorach **60**

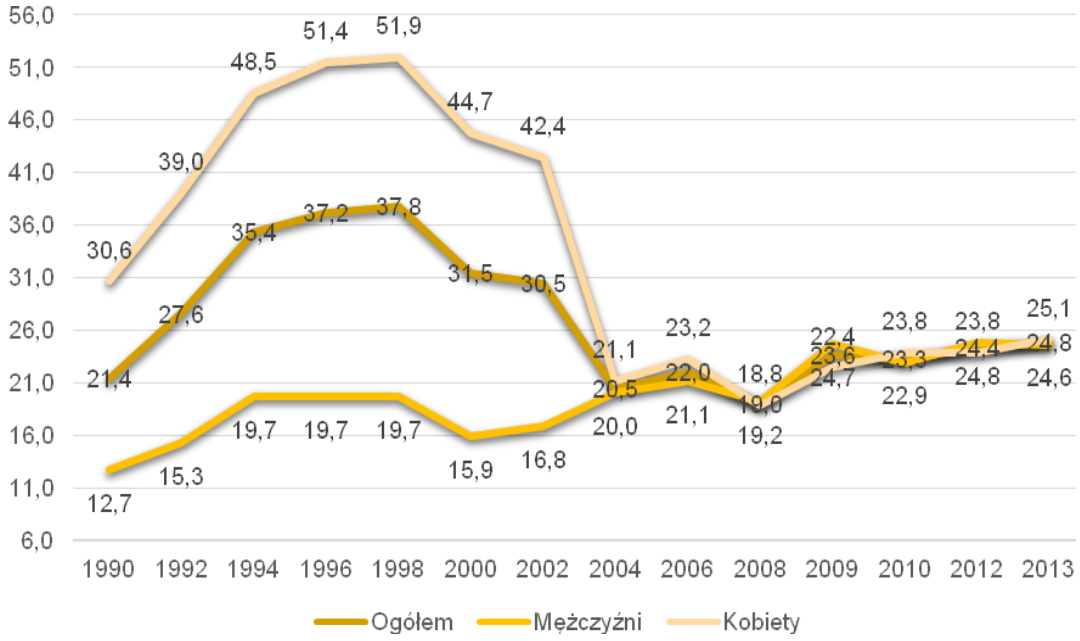
1. Organizacja szkolnictwa wyższego we Francji

1.1. Diagnoza głównych problemów szkolnictwa wyższego Francji

Jednym z podstawowych problemów związanych pośrednio z funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego we Francji jest bezrobocie, zwłaszcza wśród młodych osób, w tym absolwentów szkół wyższych. Zwiększenie poziomu zatrudnialności absolwentów to obecnie, podobnie jak dwie dekady temu (zob. Paul and Murdoch 2000), jedno z najważniejszych zadań reform szkolnictwa wyższego we Francji (pozostałe to uczynienie francuskiego systemu konkurencyjnym na rynku studentów międzynarodowych, zwiększenie międzynarodowo widzialnych osiągnięć francuskiej nauki, podniesienie miejsc uczelni francuskich w rankingach międzynarodowych, uwolnienie części szkolnictwa wyższego of gorsetu obowiązujących, biurokratycznych przepisów związanych z zatrudnianiem kadry zajmującej się badaniami naukowymi i zwiększenie poziomu współpracy w badaniach między uniwersytetami i instytutami badawczymi).

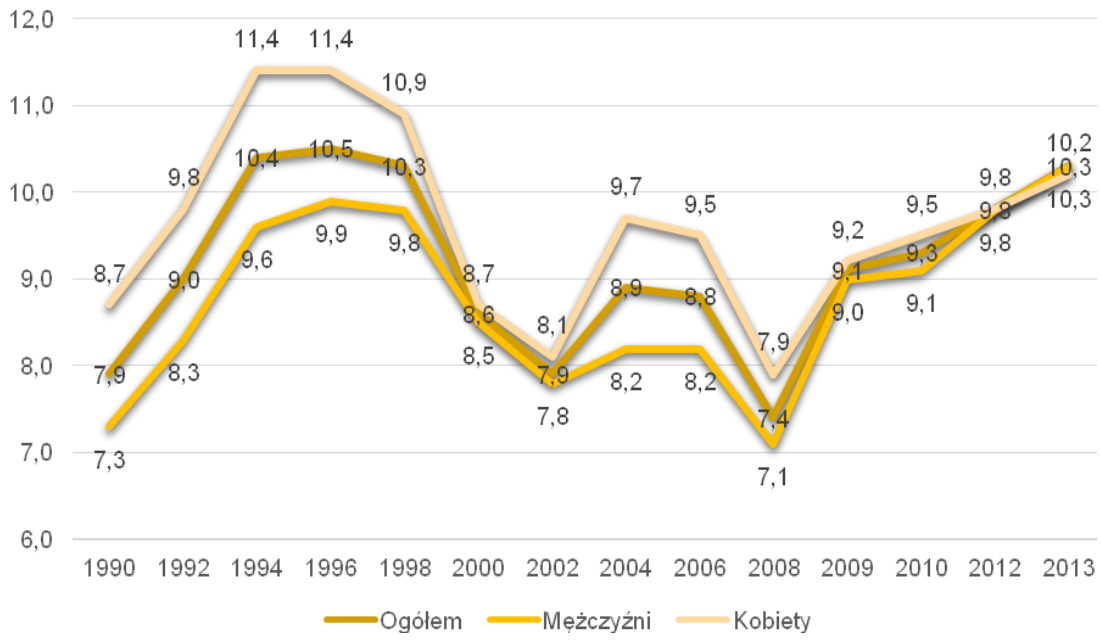
Analizując dane Eurostatu dotyczące poziomu bezrobocia i wskaźnika zatrudnialności we Francji, zwłaszcza w kontekście młodych osób (do 25 roku życia), absolwentów szkół wyższych, czy ogólnie wg poziomu wykształcenia możemy zauważyć interesujące tendencje. Prezentowane na wykresach 1 i 2 dane potwierdzają występowanie istotnej dysproporcji pomiędzy poziomem bezrobocia ogółem, a bezrobociem dotykającym ludzi dopiero co wchodzących na rynek pracy, co może potwierdzać słabość systemu edukacji i kształcenia zawodowego we Francji. Kryzys finansowy dodatkowo pogłębił tę niekorzystną tendencję. Ponadto na przestrzeni ostatniej dekady (przede wszystkim wśród młodych osób) zniwelowane zostały różnice w poziomie bezrobocia kobiet i mężczyzn. Jeszcze pod koniec ubiegłego stulecia we Francji zjawisko bezrobocia dotykało przede wszystkim kobiet (dla kobiet w wieku poniżej 25 lat wskaźnik ten wynosił 52%). Obecnie poziom bezrobocie młodzieży we Francji jest wysoki i dotyka w równym stopniu kobiety, jak i mężczyzn.

Wykres 1. Poziom bezrobocia [%] we Francji w latach 1990-2013



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostat.

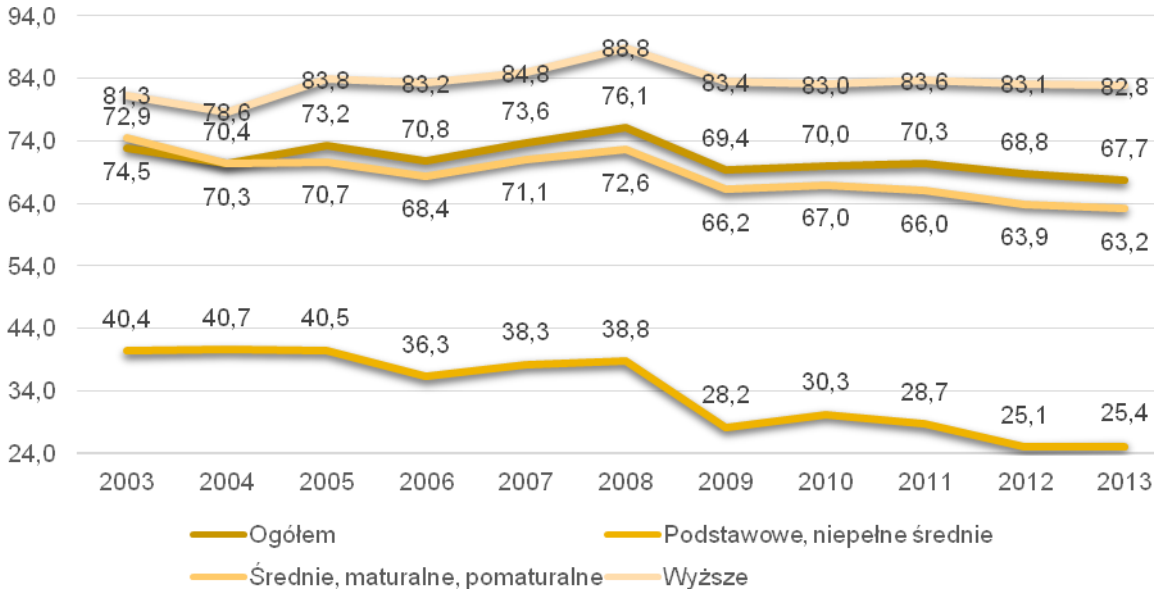
Wykres 2. Poziom bezrobocia wśród młodzieży (do 25 roku życia) [%] we Francji w latach 1990-2013



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostat.

Sytuacja zatrudnienia w ujęciu całościowym, bez względu na strukturę wiekową, uwzględniająca poziom wykształcenia przedstawia się nieco bardziej optymistycznie dla osób legitymujących się wykształceniem wyższym. Wskaźnik zatrudnialności kształtuje się na poziomie ponad 80% dla tej grupy osób. W tym ujęciu (patrz wykres 3) widać istotne dysproporcje możliwości na rynku pracy dla osób z różnym poziomem wykształcenia – poziom zatrudnialności dla osób o najniższych kwalifikacjach wynosi zaledwie 25%.

Wykres 3. Poziom zatrudnienia osób w wieku 18-34 [%] we Francji wg struktury wykształcenia w latach 2003-2013



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostat.

Firma McKinsey opracowała na zlecenie rządu francuskiego raport dotyczący analizy bezrobocia młodzieży we Francji.[1] Jednym z czynników wpływających negatywnie na poziom bezrobocia jest w tym kraju nieufność młodych obywateli do systemu edukacji i szkolnictwa wyższego, a także rozczarowanie wynikające z różnicy między oczekiwaniami rynku pracy a uzyskiwanymi kompetencjami i kwalifikacjami. Do czynników wpływających niekorzystnie na sytuację młodzieży francuskiej zaliczono również aspekt finansowy, a mianowicie niewystarczające wsparcie finansowe młodzieży, która chciałaby kontynuować naukę. Z kolei pracodawcy wskazali jako przyczynę wysokiego poziomu bezrobocia wśród młodzieży nieodpowiedni poziom ich umiejętności i kwalifikacji. Według pracodawców szkoły wyższe, a w szczególności uniwersytety, kładą zbyt duży nacisk na wiedzę akademicką i teoretyczną. Absolwenci, w opinii pracodawców, nie nabywają umiejętności, które są wykorzystywane w miejscu pracy. Absolwenci uczelni nie posiadają kompetencji miękkich, kwalifikacji informatycznych, znajomości języków obcych (głównie języka angielskiego), umiejętności pracy w zespole, prezentowania wyników pracy, analiz, komentarzy czy zarządzania projektami. Zdaniem autorów tego raportu, jest to dowód na istnienie luki pomiędzy umiejętnościami i kwalifikacjami nabywanymi w procesie kształcenia, a oczekiwaniami rynku pracy i pracodawców.

[1]McKinsey 2013, *E2E Europe youth survey*, http://www.mckinsey.com/, dostęp z dnia 06.12.2014 r.

Międzynarodowe badania porównawcze dotyczące zatrudnienia absolwentów szkół wyższych prowadzone w Europie (na przykład projekt badawczy CHEERS – *Careers After Higher Education – A European Reserach Study*, prowadzony w 11 krajach Europy i w Japonii na próbie ponad 36 000 absolwentów) pokazują, że sytuacja francuskich absolwentów na rynku pracy – w porównaniu z innymi krajami i abstrahując od sytuacji ostatnich lat, na którą olbrzymi wpływ wywiera kryzys finansowy – jest trudna. Francja ma trzeci najniższy (po Włoszech i Hiszpanii) odsetek absolwentów, którzy znajdują pracę zaraz po skończeniu studiów. Odsetek ten wynosi 23%, przy czym dla takich krajów europejskich jak Niemcy (48%), Norwegia (52%) i Czechy (60%) jest on ponad dwa razy większy. Jednocześnie odsetek absolwentów poszukujących pracy przez ponad pół roku jest w przypadku Francji również trzeci najwyższy w Europie, po Hiszpanii i Włoszech, i wynosi 27%. Ponad pół roku poszukują pracy absolwenci prawa (39%) i nauk społecznych (34%), a absolwenci kierunków biznesowych w stosunkowo niewielkim odsetku (16%) szukają pracy w analizowanym okresie (Teichler 2007: 57-58). Chociaż trend francuski nie różni się znacznie od trendu europejskiego (absolwenci kierunków biznesowych niemal wszędzie znajdują szybko pracę), to okres znalezienia pierwszej pracy we Francji jest radykalnie dłuższy niż w większości analizowanych krajów. Niemal połowa (48%) absolwentów zaczyna jednak szukać pracy dopiero po upływie trzech miesięcy od ukończenia studiów, co jest zdecydowanie najwyższym odsetkiem w Europie (drugi najwyższy wynik to Hiszpania, 21%, a średnia dla Norwegii, Szwecji i Niemiec wynosi 7-8%). Dane te mogą pokazywać, że uczelnie francuskie nie wyrabiają w studentach potrzeby zatrudnienia w stopniu porównywalnym do innych krajów. Dane powyższe stały się elementem negatywnej diagnozy stanu francuskiego szkolnictwa wyższego. Jednocześnie tradycyjnie etatystyczne nastawienie społeczeństwa francuskiego, w tym nastawienie studentów, w powiązaniu ze stosunkowo niskim poziomem powiązania kształcenia z rynkiem pracy powoduje, że francuscy absolwenci (5 lat po ukończeniu studiów) prezentują zdecydowanie najniższy w Europie poziom samozatrudnienia (1,6%), przy czym wielu krajach Europy poziom ten jest kilkakrotnie wyższy (Włochy 18,5%, Hiszpania 8,7% z jednej strony, a z drugiej Austria, Niemcy i Czechy 7,9-8,5% oraz Norwegia i Szwecja 2,3-3%, Teichler 2007: 106).

Jednocześnie z badań ankietowych prowadzonych w ramach projektu CHEERS wynika, że francuscy absolwenci deklarują najniższy spośród jedenastu badanych krajów europejskich poziom użyteczności studiów do zadań wykonywanych w ramach swojej pracy (41%, przy średniej dla tych krajów wynoszącej 62%; mniej niż 50% deklarowali absolwenci w takich krajach jak Włochy, Niemcy i Wielka Brytania; zob. Schomburg, Teichler 2006: 102). Zarazem w tym samym badaniu francuscy absolwenci deklarują drugi najwyższy poziom niedopasowania obszaru studiów do wykonywanej pracy (na stwierdzenie, że „moje studia wyższe nie są wcale związane z obszarem wykonywanej pracy", aż 15% absolwentów odpowiada twierdząco, przy średniej dla Europy dwukrotnie niższej i wynoszącej 8%; większe niedopasowanie występuje tylko w Wielkiej Brytanii i wynosi tam 18%, 11% wynosi w Austrii i 8% w Niemczech; Schomburg, Teichler 2006: 105). Absolwenci we Francji deklarują również najwyższy w Europie stopień niedopasowania między poziomem zdobytego wykształcenia a wykonywaną pracą: 8% francuskich absolwentów zgadza się w pełni z twierdzeniem o braku związku między zatrudnieniem a poziomem wykształcenia, przy czym średnia dla badanych krajów europejskich jest dwa razy niższa i wynosi 4% respondentów (w Niemczech, Czechach i Holandii odsetek ten pozostaje na poziomie 1-2%; Schomburg, Teichler 2006: 108). Nieprzypadkowo w rankingu niedopasowania szkolnictwa wyższego do potrzeb rynku pracy wszystkich Francja zajmują najgorszą pozycję w Europie (Schomburg, Teichler 2006: 112). W innym ogólnoeuropejskim badaniu REFLEX, które objęło 70 000 absolwentów z 15 krajów europejskich i Japonii i koncentrowało się na różnych wymiarach niedopasowania zatrudnienia do otrzymanego wykształcenia, Francja wypada stosunkowo słabo: absolwentów francuskich charakteryzuje najwyższy poziom bezrobocia (razem ze Szwajcarią i Hiszpanią, oraz średni poziom niedopasowania poziomego, pionowego oraz zarówno poziomego, jak i pionowego, Allen i van der Velden 2011: 202-203).

1.2. Reformy szkolnictwa wyższego we Francji

Reformy szkolnictwa wyższego we Francji, a zwłaszcza reformy jego finansowania, przebiegają stopniowo od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Stopniowe, z pozoru drobne zmiany prowadzą jednak konsekwentnie do dużych zmian instytucjonalnych.

Przy okazji najistotniejszych zmian często nie używa się we Francji określeń „reformy" (tak na przykład było w przypadku pierwszej z nich, wprowadzającej finansowanie kontraktowe w 1990 r.), stawiając na określenia pozbawione zabarwienia emocjonalnego (i pomijając takie jak prywatyzacja, nacjonalizacja, czesne czy zróżnicowanie instytucji czy zróżnicowanie kadry akademickiej). Reformy w ostatnim ćwierćwieczu, w swoich kolejnych odsłonach, najczęściej sygnowane nazwiskami kolejnych ministrów właściwych dla szkolnictwa wyższego, doprowadziły stopniowo do potężnych zmian dotykających najważniejszych kwestii budzące najwięcej kontrowersji we francuskim społeczeństwie i wśród francuskich polityków.

Zmiany wprowadzone pod wpływem kolejnych fal reform szkolnictwa wyższego z lat 1990-2013 obejmują następujące obszary:

1) **Zmienione zostały tradycyjne, centralistyczne relacje państwo – instytucje szkolnictwa wyższego**. Nastąpiło wycofywanie się państwa z bezpośredniego nadzoru i bezpośredniej kontroli szkolnictwa wyższego poprzez nowe metody finansowania – nowy system kontraktowy, nowe ciała zewnętrzne zajmujące się alokacją środków finansowych i oceną kadry akademickiej i programów studiów, przy zachowaniu kluczowego głosu w kwestiach proceduralnych, a nie substancjalnych. Relacje instytucji z państwem, reprezentowanym przez ministerstwo, zostały poszerzone o relacje z miejską, lokalną i regionalną administracją samorządową. Decentralizacja władzy w sektorze uniwersytetów nie doprowadziła jednak do osłabienia roli państwa, nadal najważniejszego sponsora kształcenia i akademickich badań naukowych, a jedynie zredefiniowała jego rolę zgodnie z ideami Nowego Zarządzania Publicznego (*New Public Management*), wprowadzanymi w życie w olbrzymiej większości systemów Zachodniej Europy od początku lat dziewięćdziesiątych. Oprócz państwa, silnymi partnerami uczelni stały się miasta i regiony, zarówno pod względem formalnym, jak i finansowym.

2) Zmienione zostały tradycyjne, kolegialne relacje kadra akademicka – dziekani wydziałów – prezydenci uczelni w stronę relacji coraz bardziej menadżerskich. Zwłaszcza niepomiernie wzrosła w tym okresie rola prezydentów uniwersytetów i kierowanych przez nich zespołów zarządzania. Zmalała zarazem rola reprezentantów kadry akademickiej. Wraz z pojawieniem się kontraktowego systemu finansowania uniwersytetów (początkowo w małym stopniu i z pominięciem części budżetu przeznaczonej na badania naukowe) pojawiła się konieczność przygotowywania czteroletnich planów strategicznych rozwoju uczelni, dopasowanych do formuły finansowania kontraktowego.

3) **Zmieniła się koncepcja autonomii uczelni** – uczelnie reprezentowane przez swoich prezydentów zdobywały coraz więcej autonomii w zewnętrznych relacjach z państwem (na poziomie centralnym), co było wyrazem decentralizacji władzy. Jednocześnie w ramach uczelni, w relacjach wewnętrznych, rosła centralizacja władzy wyrażająca się w rosnącej władzy centralnych zespołów menadżerskich kierowanych przez prezydentów uczelni i malejącej, tradycyjnej, kolegialnej władzy kadry akademickiej. Nowy wewnętrzny układ sił w ramach uczelni objął takie obszary jak polityka zatrudnieniowa i awansowa, podział obowiązków w ramach obowiązującego pensum dydaktycznego i czasu przeznaczonego na badania naukowe, oferty kształceniowej, w tym przede wszystkim powstawania nowych szkół doktorskich oraz priorytetów prowadzonych zespołowych badań naukowych. Wewnętrzna centralizacja władzy związana była z rosnącym naciskiem na rolę czteroletnich instytucjonalnych kontraktów zwieranych między uczelniami i ministerstwem oraz będącymi ich nieodłączną częścią planami strategicznymi uczelni. Autonomia uczelni oznacza coraz

silniejszą autonomię jej prezydenta w relacjach z państwem, a zarazem coraz słabszą autonomię kadry akademickiej wobec swojej wewnętrznej, akademickiej hierarchii władzy.

4) **Zmieniły się wzorce międzysektorowej dystrybucji badań naukowych** i **kształcenia** – uniwersytety otrzymały w dużej mierze nieznaną wcześniej możliwość prowadzenia oddzielnie finansowanych przez państwo badań naukowych, najczęściej w konfiguracji z innymi podmiotami, na przykład instytutami badawczymi (w ramach powstających od 2007 roku PRES, analizowanych poniżej). Tradycyjnie, do początku tego wieku, badania naukowe nie były prowadzone w sektorze uniwersyteckim, a zajmowały się nimi niemal wyłącznie krajowe instytuty badawcze, które z kolei nie prowadziły kształcenia studentów czy doktorantów. Sektor uniwersytecki jest dzisiaj, w ramach przeprowadzonych reform, silnie wspierany w prowadzeniu badań naukowych, również ze względu na zmieniającą się (i zarazem globalizującą) koncepcję tego, czym zajmują się najlepsze uniwersytety na świecie. Globalna koncepcja uniwersytetu badawczego (w tym koncepcja *world-class university*, wspierana przez anglosaską ideologię stratyfikacji uniwersytetów wyrażającą się w rosnącej roli globalnych rankingów uniwersytetów) odgrywa we Francji coraz większą rolę, zwłaszcza na poziomie polityki wobec szkolnictwa wyższego. Potężny wpływ odegrały tutaj i nadal odgrywają światowe rankingi uniwersytetów, w tym ranking szanghajski, opierające się przede wszystkim na kryteriach związanych z dorobkiem naukowym kadry i prowadzonymi badaniami naukowymi. Francja ze swoim potencjałem naukowym i kadrowym oraz wysokim poziomem finansowania akademickich badań naukowych zajmuje w rankingach dobre, ale nie znaczące miejsca. W pierwszej setce najlepszych uniwersytetów znajdują się cztery uczelnie z Francji (podobnie jak z Niemiec): Uniwersytet Paris 6 (im. Pierra i Marie Curie) zajmuje 35 miejsce w rankingu szanghajskim (Academic Ranking of World Universities) w 2014 roku, Uniwersytet Paris 11 – zajmuje miejsce 42, Ecole Normale Supérieure z Paryża miejsce 67, a Uniwersytet w Strasbourgu miejsce 95. W pięćsetce znalazło się w 2-14 r. 21 uczelni francuskich (w porównaniu z 39 uczelniami z Niemiec).

5) **Pojawiły się elementy konkurencji między uczelniami, wydziałami i poszczególnymi naukowcami**. Francja zaczyna stopniowo zrywać z jednym z fundujących mitów swoich uniwersytetów głoszącym, że wszystkie instytucje i cała kadra akademicka są równie dobre (i zasługują na takie samo finansowanie). Elementy konkurencji wymuszane są przez wybrane aspekty reform z ostatniego ćwierćwiecza, takie jak na przykład rosnąca rola indywidualnego mierzalnego, międzynarodowego dorobku naukowego w procedurach zatrudnienia i procedurach awansowych; rosnąca rola internacjonalizacji kadry naukowej i internacjonalizacji badań naukowych; rosnąca rola pozycji naukowej wybranych wydziałów lub innych części uczelni (takich jak nowo powstające centra badawcze czy szkoły doktorskie) w ogólnokrajowych rankingach uczelni.

6) **Zaczyna zmieniać się krajowa mapa wypełnianych misji i krajowego oraz międzynarodowego prestiżu akademickiego**. Uniwersytety francuskie tradycyjnie pod względem prestiżu ustępowały w misji kształcenia *Grandes Écoles*, a w misji badań naukowych krajowym instytutom badawczym. Jednak pod wpływem internacjonalizacji i globalizacji w nauce i szkolnictwie wyższym, z jednej strony zmienia się międzynarodowa koncepcja prestiżu akademickiego i jej najważniejsze parametry (w ramach której, zgodnie z modelem anglosaskim, o prestiżu instytucji decyduje poziom, zakres i prestiż prowadzonych w jej ramach badań naukowych), co rykoszetem i pośrednio uderza we francuskie *Grandes Écoles*. Z drugiej zaś strony stosunkowo niska międzynarodowa pozycja Francji w rankingach dostrzeżona w połowie ubiegłej dekady (w 2004 roku w rankingu szanghajskim Francja miała podobne miejsce jak w 2014: 4 uczelnie w pierwszej setce, 8 uczelni w pierwszej dwusetce i 22 uczelnie w pięćsetce) doprowadziła do stopniowego zrywania z polityką izolacji uniwersytetów od badań naukowych. O ile dekadę temu miejsce Francji w rankingach globalnych można było uznać za niskie, to dzisiaj, po dekadzie zwiększonych nakładów na badania w większości najbogatszych państw świata, miejsce to uznać można za stosunkowo dobre, a z pewnością nie dramatycznie niskie. Sektor uniwersytecki, zawsze stawiany w podwójnej opozycji wobec sektora instytutów badawczych (badania) i sektora *Grandes Écoles* (kształcenie), stopniowo pod wpływem wprowadzanych reform (i

zmieniającej się sytuacji międzynarodowej) zmienia swoje strategiczne położenie w ramach tych trzech najważniejszych sektorów. Sektor uniwersytecki staje się zdecydowanie silniejszy niż kiedykolwiek wcześniej od roku 1968, kiedy to przyjął swoją dzisiejszą, nowoczesną formę.

7) Nie uległ zmianie pod wpływem reform podstawowy dogmat francuskiego szkolnictwa wyższego – że jest ono bezpłatne, a dostęp do niego jest gwarantowany przez państwo na mocy postanowień francuskiej konstytucji wszystkim młodym ludziom spełniającym proste warunki formalne. Pomimo braku funkcjonowania czesnego w sektorze uniwersyteckim (i *Grandes Écoles*), opłaty rejestracyjne są wyższe niż dekadę temu i stają się coraz bardziej zróżnicowane (przede wszystkim uzależnione od kierunku podejmowanych studiów). Ponadto stopniowo, z finansową pomocą państwa, rozwija się sektor prywatny szkolnictwa wyższego, do którego uczęszcza 18% studentów. Zatem chociaż czesne, prywatyzacja publicznego szkolnictwo wyższego czy współodpłatność za studia i podział kosztów studiowania między państwo, studentów i ich rodziców i sektor biznesowy to pod względem ideologicznym tematy tabu we francuskiej polityce edukacyjnej, pod względem praktycznym odgrywają one rosnącą rolę.

8) Nie uległ również zmianie pod wpływem reform najważniejszy podział funkcjonujący we francuskim publicznym szkolnictwie wyższym, czyli podział pod kątem selektywności: niezwykle selektywny sektor *Grandes Écoles* i otwarty, nieselektywny (jedynie w momencie przyjmowania na pierwszy rok studiów) sektor uniwersytecki (Deer 2009, Musselin 2004). Najnowsze badania pokazują wręcz, że w związku z rosnącym umasowieniem szkolnictwa wyższego jako całości, selektywność *Grandes Écoles* rośnie i dostęp do tego sektora dla młodzieży z grup społecznych o niższym kapitale społecznym i kulturowym, spoza wąskiego kręgu grup uprzywilejowanych pod względem finansowym, staje się trudniejszy niż w latach 80-tych, przed ostatnimi falami reform edukacyjnych (Deer 2005, Deer 2009, Givord i Goux 2009). Mobilność społeczna, na jaką szansę dawały *Grandes Écoles*, staje się w związku z tym coraz bardziej iluzoryczna (ich selektywność rośnie, podobnie jak selektywność na poziomie przygotowującego do studiów na nich sektora PREP zlokalizowanego na poziomie pomaturalnym). Pomimo tego, że sektor *Grandes Écoles* jest w całości oparty na finansowaniu publicznym, to nie zbudza on większych kontrowersji i nie staje się przedmiotem zabiegów reformatorskich. Jest taką samą kuźnią elit politycznych i biznesowych jak pół wieku temu, a jego podstawowa funkcja społeczna pozostaje niezmienna.

9) Nie uległa również zmianie tradycyjna (od 1968 roku) obawa reformatorów szkolnictwa wyższego przed protestami (zwłaszcza młodszej i kontraktowej) kadry akademickiej i studentów oraz zamieszkami ulicznymi, które doprowadziły do rezygnacji z licznych pomysłów zmian od roku 1990. Kolejne rządy wycofują się z części pomysłów, lub je przeformułowują, ale zarazem nie rezygnują z ogólnego kierunku zmian w finansowaniu szkolnictwa wyższego przyjętego na początku lat 90-tych w ramach finansowania kontraktowego (jeszcze wcześniej, w 1986 r. w upadł projekt zmian wprowadzających w ograniczonej mierze czesne, podobnie stało się w 1993 r., kiedy zaproponowano uczelniom wybór formuły prawnej i statusu prawnego, w jakim mogłyby funkcjonować; w 2003 r. rząd wycofał się z projektu przyznającego dodatkowe fundusze strategiczne uczelniom, a w 2004 r. wybuchły protesty związane z próbą wprowadzenia bardziej elastycznych form zatrudnienia na uczelniach. Jednak chociaż wydawałoby się, że uczelnie są wrogie reformom czy konserwatywne, praktyka od ponad dwóch dekad pokazuje, że zachodzące zmiany mają głęboki, a nie kosmetyczny charakter (Musselin and Paradeise 2009: 21-22). Najważniejsze etapy reform to reforma prowadząca do finansowania kontraktowego z 1990 r., pakt na rzecz badań naukowych z 2006 r. oraz ustawa o autonomii uniwersytetu z 2007 r. Wszystkie one były pośrednio lub bezpośrednio związane procesami podziału środków finansowych między uczelnie i ich podziału w ramach uczelni.

10) Francuski system finansowania szkolnictwa wyższego od początku lat 90-tych odchodzi od scentralizowanego modelu państwowego w stronę modelu, który stopniowo (w wybranych aspektach) nabiera cech modelu rynkowego czy quasi-rynkowego (Chevalier 2002: 88-89). Nadal tylko w

niewielkiej mierze uniwersytety francuskie konkurują o studentów między sobą. Konkurencja z prestiżowym i selektywnym sektorem *Grandes Écoles* jest nadal prawie niemożliwa: oba sektory spełniają w społeczeństwie francuskim zupełnie inne funkcje. Uniwersytety konkurują natomiast coraz bardziej z sektorem instytutów nadawczych o państwowe (i regionalne) fundusze przeznaczone na badania naukowe. Elementy modelu (quasi-) rynkowego pojawiają się także w ramach nowych modeli finansowania wprowadzanych w ramach realizacji paktu na rzecz badań naukowych z 2007 roku, zwłaszcza PRES i RTRA, zob. Louvel 2010). Nie istnieje jednak we Francji system, w którym są wyraźnie zdefiniowani „sprzedający" i „kupujący" usługi edukacyjne i badania naukowe (przy czym ci drudzy w systemach quasi-rynkowych typu anglosaskiego to studenci i państwo). System powszechnych opłat za studiowanie (albo wysokich opłat rejestracyjnych, albo typowego czesnego, zróżnicowanego pod względem instytucji i kierunku studiów) nie jest poważnie rozważany pomimo kryzysu ekonomicznego z powodów politycznych. Nie wydaje się również, aby przy aktualnym, wysokim poziomie finansowania szkolnictwa wyższego i wysokim poziomie wydatków na jednego studenta, system współfinansowania kosztów studiów w sektorze publicznym miał być wspierany na gruncie argumentów finansowych. Natomiast argumenty ideowe we Francji są w tym zakresie niezwykle mało społecznie przekonywujące.

W okresie ostatnich 25 lat stopniowo rośnie finansowa autonomia uniwersytetów rozumiana jako zarządzanie swoim budżetem. Do 2007 r. pensje akademickie pozostawały w całkowitej gestii Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego. Jeszcze w 2002 r. jedynie 20% krajowego budżetu przeznaczonego na uniwersytety było przez nie zarządzane. Aktualnie trzydzieści dziewięć procent budżetu przydzielanego uniwersytetom opiera się na formule ściśle powiązanej z liczbą przyjmowanych studentów, a 61% środków jest rozdzielanych w oparciu o wieloletnie kontrakty uczelni z jednej strony z Ministerstwem, a z drugiej strony z krajowymi organizacjami badawczymi i regionami (Musselin and Paradeise 2009: 23).

Trzy najważniejsze zmiany wynikające z drobnych kroków wprowadzanych przez kolejne fale reform we Francji to (1) zmiany, które przyniósł ze sobą kontraktowy system finansowania uniwersytetów; (2) odkrycie lokalnej i regionalnej roli uniwersytetów; oraz (3) instytucjonalne wzmocnienie uniwersytetów w ich relacjach z państwem, czyli (zewnętrzna) autonomia (Musselin and Paradeise 2009: 23-31).

Po pierwsze, zmiany związane z wprowadzeniem kontraktowego systemu finansowania.

Reforma wprowadzająca system kontraktowy rozpoczęła się w 1988 r., kiedy minister edukacji Lionel Jospin zapowiedział po raz pierwszy zmiany w alokacji środków przeznaczonych na uniwersytety. Pozwalały na nie zapowiedzi uczynienia z edukacji priorytetu narodowego oraz dobry stan finansów publicznych. Pierwsza wersja systemu kontraktowego obejmującego negocjacje instytucji z ministerstwem kosztów ponoszonym w czteroletnim okresie przedstawionych razem z planem strategicznym uczelni obejmowała 5-10% budżetu operacyjnego uczelni (nie licząc pensji). W późniejszym okresie kontrakty obejmowała15% budżetu uczelni.

Z punktu widzenia ekonomii politycznej reform niezwykle istotny jest fakt, że ministerstwo nie nazwało zmian ani innowacyjnymi, ani reformatorskimi. Samo słowo „kontrakt" nie budziło emocji ani zwolenników, ani przeciwników zmian. Dopiero po czasie dostrzeżono (i publicznie wyeksponowano) reformatorską siłę tego pozornie technicznego pomysłu. Pomysł nie zrodził protestów ani w środowisku kadry naukowej, ani w środowisku studenckim.

Rewolucyjny charakter zmian, które były pogłębiane w ramach kolejnych etapów reform, obejmował między innymi:

(1) Wprowadzenie logiki instytucjonalnej w relacjach ministerstwo – uczelnie, obok dominującej dotąd logiki akademickiej (i dyscyplinarnej). Oprócz wartości akademickiej, każdy

nowy projekt uczelniany musiał spójnie wiązać się z szerszą strategią instytucjonalną, przyjmowaną w ramach czteroletniego planu strategicznego. Logika ta w relacjach ministerstwo – uczelnie dominuje do dzisiaj: wymiar akademicki i dyscyplinarny jest ważny, ale musi w sposób spójny wiązać się z wymiarem rozwoju instytucjonalnego.

(2) Ministerstwo postawiło na **wzmocnienie relacji z prezydentami uczelni** (kosztem osłabienia relacji z dyscyplinami naukowymi poprzez uprzednie, silne relacje z ich przedstawicielami w postaci ciał i komitetów eksperckich). Najważniejszymi partnerami dla państwa w zmieniających się relacjach z uniwersytetami stali się ich prezydenci, a nie przedstawiciele kadry akademickiej lub przedstawiciele dyscyplin naukowych. Przeniesiono punkt ciężkości w finansowaniu z badań naukowych koncentrujących się na dyscyplinach naukowych (ignorujących jednocześnie ich organizację na instytucjonalnym poziomie uczelni) na kontrakty stopniowo obejmujące również drobną część budżetu przeznaczonego na badania naukowe w ramach wewnętrznie, instytucjonalnie uzgadnianych priorytetów.

(3) Kluczem do uwolnienia procesów zmian w skali poszczególnych uczelni stał się plan strategiczny, przygotowywany wspólnie przez wspólnotę akademicką i zespoły prezydenta w ramach cyklicznych przygotowań do negocjacji finansowych z ministerstwem. Plan miał pomóc wskazywać kierunki rozwoju uczelni i jej priorytety, również, a może nawet w pierwszych latach funkcjonowania tej procedury, przede wszystkim, samym uczelniom. Założeniem reform było powstawanie planu nie na drodze sumowania pomysłów poszczególnych wydziałów, ale na drodze wspólnego wypracowywania propozycji instytucjonalnej dla ministerstwa. Plan stał się mocnym elementem rosnącej autonomii uczelni – rozproszone plany wydziałowe od tej chwili mogły stawać się planami całej uczelni pod warunkiem promowanej spójności instytucjonalnej. Najważniejsze priorytety danej uczelni w tej nowej logice relacji państwo – uniwersytet to były priorytety wyrażone w planie strategicznym.

(4) Negocjacje z ministerstwem oraz powstanie wspólnego planu strategicznego wymagało wzmocnienia roli prezydenckich zespołów zarządzania. Prezydenci stawali się stopniowo jedynymi przedstawicielami uczelni w ich kontaktach zewnętrznych, zwłaszcza w negocjacjach finansowych z ministerstwem, a jednocześnie rosło znaczenie CPU, konferencji prezydentów uniwersytetów w kontaktach z państwem. Powstanie silnych zespołów zarządzających ułatwiło również kontakty z administracją lokalną i regionalną, która coraz silniej włączała się do finansowania uczelni, szczególnie w ramach tzw. kontraktów państwo – region, obejmujących nakłady (na poziomie kilku procent budżetu) na kształcenie i badania naukowe.

(5) Relacje państwo – uniwersytety stawały się coraz mniej hierarchiczne i coraz bardziej symetryczne. Kontrakty nie oznaczały jednak wycofywania się państwa z obszaru szkolnictwa wyższego (znanego z innych krajów, które reformowały swojej systemy w ramach Nowego Zarządzania Publicznego), ale radykalną zmianę typu interwencji państwa w edukację (opartą bardziej na zaufaniu, przejrzystości z jednej strony, a kontroli z drugiej strony (Musselin and Paradeise 2009: 26). System finansowania kontraktowego dawał więcej autonomii uczelniom niż wcześniejszy system finansowania scentralizowanego. Zarazem czynił z uczelni w większej mierze partnera ministerstwa, który miał po raz pierwszy możliwość prezentowania swoich długoletnich planów rozwoju (i, chociaż w drobnej mierze, negocjowania otrzymania na nie funduszy publicznych). Z czasem ważnym elementem planu strategicznego stały się relacje z najbliższym otoczeniem uczelni, czyli miastami i regionami.

Po drugie, zmiany związane z odkryciem lokalnej i regionalnej roli uniwersytetów

Druga ważna zmiana wprowadzona przez reformy to fakt, że regiony (i duże miasta) francuskie stopniowo od połowy lat 80-tych odbudowywały swoje relacje z sektorem uniwersytetów, zarówno na płaszczyźnie kształcenia, jak i badań naukowych. Regiony podpisywały z państwem kontrakty

pięcioletnie (tzw. CPER, czyli *Contrat Plan Etat Région*), których drobne elementy obejmowały kształcenie i akademickie badania naukowe (np. bogaty region stolicy Francji, Ile de France, rozpoczął budowę regionalnej polityki szkolnictwa wyższego w połowie pierwszej dekady naszego wieku i przeznaczył 5% budżetu regionalnego na badania prowadzone do 2009 r.). Regionalne zorientowanie szkolnictwa wyższego miało pomagać władzom miejskim i regionalnym w walce z bezrobociem i kryzysem zatrudnienia w sektorze przemysłowym, miało przyciągać do regionów czy miast firmy i dawać nowe możliwości kształcenia i zatrudnienia ich mieszkańcom.

Na początku lat 90-tych Ministerstwo uruchomiło program „Uniwersytet 2000", który miał za zadanie umożliwić władzom regionalnym udział w finansowaniu sektora uniwersyteckiego. Pod koniec lat 90-tych ten sam mechanizm zastosowano pod nazwą „U3M", Uniwersytet trzeciego tysiąclecia (*Université du 3ème Millénaire*). Realizacja tego projektu miała sprawić, aby uczelnie wyższe i jednostki badawcze zwiększyły wkład w rozwój ekonomiczny regionów i kraju jako całości. Dodatkowo planowane zmiany miały na celu odwrócenie niekorzystnej sytuacji w zakresie ilości kandydatów na studia (corocznie zmniejszała się liczba osób chętnych do podjęcia nauki na studiach). Obok połączonych wysiłków rządu centralnego i rządów lokalnych oraz regionalnych duży udział w realizacji tego projektu miały środki z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej. Projekt ten realizowany był we współpracy z programem dotyczącym rozwoju regionalnego Francji. Kontrakty regionalne zawierały pakiety związane z rozwojem szkolnictwa wyższego i badań naukowych, które coraz silniej instytucjonalizowały rozwój polityki regionalnej w obydwu obszarach.

W wyniku tych procesów, finansowanie i polityka edukacyjna na wyższym poziomie są dzisiaj dzielone między kilka ministerstw (w tym ministerstwo szkolnictwa wyższego) i licznych regionalnych i lokalnych partnerów, często z udziałem Unii Europejskiej i jej finansowania w ramach Europejskiego Regionalnego Funduszu Rozwoju. Władze lokalne są niezbędnym partnerem, chociaż ich wpływ na merytoryczną czy akademicką i naukową zawartość finansowanych programów jest niewielka. Sterowanie szkolnictwem wyższym stało się tym samym bardziej policentryczne i poziome, a mniej dwustronne (państwo – uniwersytety), hierarchiczne i centralne.

Po trzecie, instytucjonalne wzmocnienie uniwersytetów w ich relacjach z państwem, czyli (zewnętrzna) autonomia

I wreszcie trzecia ważna zmiana to instytucjonalne wzmocnienie uniwersytetów, które na poziomie instytucji przyjęło następujące formy: po pierwsze, zmieniła się rola prezydentów uczelni z mediatorów wewnętrznych konfliktów i reprezentantów interesów uczelni na zewnątrz w stronę prezydentów jako instytucjonalnych menadżerów i liderów. Ich wpływ na wewnętrzne funkcjonowanie uczelni jest uznawany za bardzo duży. Konsekwencją reform było stopniowe profesjonalizowanie się prezydentów: ich praca stała się *full-time job*, wymagającą specjalnych kompetencji interpersonalnych i zarządczych.

Po drugie, wzrosła rola akademickich ciał kolegialnych (chociaż zmienił się również ich skład i metody powoływania członków). Na uniwersytetach francuskich of 1984 r. funkcjonują trzy rodzaje ciał kolegialnych: Rada ds. Studiów (CEVU), Rada ds. Nauki (CS) oraz Rada Zarządzająca (CA), odpowiedzialna za podejmowanie wszystkich decyzji związanych ze środkami finansowymi. O ile w latach 80-tych rola ciał kolegialnych była niewielka, o tyle dzisiaj są ważnym elementem zarządzania uczelniami (na przykład Rada Zarządzająca jest odpowiedzialna za ostateczny kształt listy rankingowej wysyłanej do ministerstwa wraz z wnioskami o utworzenie nowych stanowisk dydaktycznych).

Po trzecie, system czteroletnich kontraktów przyczynił się do wzmocnienia zbiorowej tożsamości kadry akademickiej, upowszechniania się wspólnych norm i wartości w ramach danego uniwersytetu (a czasem specyficznych dal niego). Kontrakty finansowe doprowadziły do wzmocnienia debat

wewnętrznych prowadzonych w ramach uczelni i do bardziej kolegialnego podejmowania decyzji (i to niezależnie od wzmocnienia roli prezydenta, czyli od rosnącej wewnętrznej centralizacji władzy). I wreszcie po czwarte, w związku z poprzednimi dwoma punktami, uniwersytety zajmują się obecnie sprawami (i budują wokół nich nowe strategie), którymi dotąd niemal zupełnie się nie zajmowały: literatura przedmiotu podaje przykłady stosowania nowego, specjalistycznego oprogramowania wspierającego decyzje zarządcze, przygotowywanie i stosowania nowych wskaźników, w tym wskaźników efektywności, rozwijania i formalizowania instytucjonalnej polityki badań naukowych (w ramach negocjowanych z ministerstwem priorytetów badawczych), centralizacji zarządzania projektami naukowymi i grantami badawczymi oraz, od 1999 r. (Ustawa o Innowacjach) otwierania nastawionych rynkowo biur transferu technologii (tzw. SAIC) w celu stymulowania współpracy uczelni z gospodarką i komercjalizacji wyników badań naukowych. W związku z tym pojawiają się nowe, sprofesjonalizowane uczelniane miejsca pracy w administracji, wymagające zupełnie nowych kompetencji.

Polityka kontraktowa w finansowaniu szkolnictwa wyższego nie została zakwestionowana i zmieniona przez ostatnie dwie dekady, a część budżetu uczelni rozdzielana w oparciu o tę procedurę nieznacznie rosła. Oznacza ona stopniowe opieranie się państwa na interwencjach proceduralnych, a nie substancjalnych w szkolnictwie wyższym: skuteczne okazały się zwłaszcza regulacje i przepisy (a nie ustawy o szkolnictwie wyższym) i ogólne zasady (a nie szczegółowe reguły). Szkolnictwo wyższe dysponuje zatem coraz szerszą autonomią (powiązaną z wyższym poziomem rozliczalności, *autonomy plus accountability*), jednak często powtarza się opinia, iż jest jeszcze zbyt wcześnie, aby ocenić wpływ wszystkich zmian z lat 1990-2007 na Lutomię uczelni. Szczególnie trudna do oceny jest zmieniająca się sytuacja kadry akademickiej, w tym nowe wymagania zatrudnieniowe i awansowe oraz bezpieczeństwo zatrudnienia.

O ile zmiany na poziomie tradycyjnie dożywotnio zatrudnianej profesury oraz nieprofesorskiej kadry wyższej nie są radykalne, o tyle zmiany dotyczące młodej kadry kontraktowej oraz kadry zatrudnianej w ramach nowych mechanizmów finansowania nauki (obchodzących tradycyjne formy zatrudnienia obowiązujące w ramach uczelni, ale już nie w ramach funkcjonujących w ich ramach fundacji) są poważne i nie poddają się prostej ocenie. Z jednej strony mechanizmy te (PRES, czyli *Pôles de recherche et d'enseignement supérieur* i RTRA, czyli *Réseaux thématique de recherche avancée*) otwierają nowe możliwości zatrudniania i podwyższania poziomu zarobków kadry, jednak z drugiej strony zatrudnienie to nie nosi wcześniejszych cech stabilności zawodowej. Kariera zawodowa staje się mniej przewidywalna i bardziej powiązana z wynikami, przede wszystkim z wynikami prowadzonych badań naukowych. Rośnie nieistotna czy nadal mało istotna w ramach zatrudnienia dożywotniego rola produktywności badawczej i międzynarodowej działalności publikacyjnej. Nowy system proponowany w nowo powstających miejscach pracy staje się zatem bardziej konkurencyjny i mniej stabilny (bliższy modelowi anglosaskiemu). Kadra akademicka traci stopniowo przywileje związane ze służbą cywilną, a zyskuje przywileje (i zagrożenia) związane z pracą w sektorze przedsiębiorstw. Skala zmian jest niewielka, ponieważ nowe mechanizmy finansowania obejmują niewielki odsetek kadry, ale mogą potencjalnie pokazywać kierunek zachodzących zmian.

W niektórych ujęciach francuskich reform podejmowanych pod roku 1990 twierdzi się, że wzmocniły one tylko jednego aktora: prezydenta uczelni, co prowadzi często do mocnej tezy o stopniowej menadżeryzacji francuskiego systemu szkolnictwa wyższego. O ile prezydenci w ramach reform stawali się coraz bardziej menadżerami, o tyle dziekani, wybierani przez kadrę, a nie nominowani przez prezydenta, pozostali *primus inter pares* (Mignot-Gérard 2010: 122). Ich naturalnym otoczeniem po zakończeniu kadencji są ich wydziały.

Uchwalony w 2006 roku „Pakt na Rzecz Badań Naukowych" poprzedziły dwa lata debat publicznych i akademickich, którym wielokrotnie towarzyszyły zamieszki studenckie. Dostarczył on nowych ram instytucjonalnych, które wzmocniły wcześniejsze kierunki zmian. Zaproponowane zmiany były, po raz

kolejny w analizowanym ćwierćwieczu, ewolucyjne, a nie rewolucyjne, i w taki właśnie sposób prezentowane były społeczeństwu w debacie publicznej. Punktem wyjścia do jego uchwalenia była diagnoza stanu francuskiego szkolnictwa wyższego, która pokazywała malejący udział w światowej produkcji naukowej (analizowanej pod kątem liczby cytowań publikacji), niewystarczający poziom patentowej aktywności kadry akademickiej oraz skomplikowane struktury instytucjonalne, w ramach których prowadzone są badania naukowe (Bach i Llerena 2007, CHEPS 2010a i CHEPS 2010b).

Zaprezentowana w pakcie wizja uprawiania nauki pozostaje we francuskim kontekście wyidealizowana, ale zbliża Francję do systemów nauki i innowacji w większości krajów Europy (Musselin i Paradeise 2009: 37). Pakt nakłada nowe struktury na struktury istniejące, aby uniknąć protestów w sektorze uniwersyteckim. Nowe struktury uprawiania badań naukowych i nowe sposoby ich finansowania są tym samym opcjonalne i współistnieją z tradycyjnymi strukturami. To niezwykle istotny aspekt wprowadzanej przez pakt reformy finansowania szkolnictwa wyższego. Pakt miał trzy najważniejsze wymiary.

Po pierwsze, utworzono trzy nowe agencje rządowe. Dwie z nich ANR (*Agence national de la recherche*) i AII (*Agence de l'innovation industrielle*, która została później połączona z inną agencją publiczną, OSEO) zajmują się finansowaniem podstawowych i stosowanych badań naukowych. Natomiast trzecia agencja AERES (*Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur*) zajmuje się ewaluacją prowadzonych badań naukowych. Po drugie, pakt umożliwia powstawanie sieciowych struktur prowadzenia badań naukowych przez konsorcja instytucji badawczych i kształceniowych różnego typu. Wyróżnia się trzy typy takich nowych, opcjonalnych struktur i w każdym z nich otwarte jest uczestnictwo uniwersytetów. Pakt umożliwiał powstawanie PRES (*Pôles de recherche et d'enseignement supérieur*), czyli nowych ośrodków skoncentrowanych na badaniach i kształceniu o nowym statusie prawnym, którym proponuje się zachęty finansowe i kadrowe. W ramach nowych, terytorialnie ograniczonych sieci, o wsparcie finansowe mogą wspólnie starać się uniwersytety, *Grandes Écoles* i organizacje badawcze. W pierwszej rundzie konkursu powstało 10 PRES.

Pakt umożliwiał również finansowanie łączenia się w sieci ośrodków zajmujących się badaniami naukowymi prowadzonymi na światowym poziomie w ramach sieciowych RTRA (*Réseaux thématique de recherche avancée*). W pierwszej rundzie konkursu powstało 13 RTRA, przy czym dofinansowanie każdego z nich wyniosło ok. 15 mln euro oraz dodatkowe fundusze przyznawane przez sponsorów, budynki oraz pensje przeznaczone dla naukowców). Ponadto pakt umożliwił powstawanie *Pôles de compétivité*, terytorialnie ograniczonych klastrów łączących badania przemysłowe ze stosowanymi badaniami naukowymi finansowanymi ze źródeł publicznych i prowadzonymi zarówno na uniwersytetach, jak i w instytutach badawczych, o różnym poziomie finansowania, uzależnionym od rozmiaru i ambicji badawczych danego klastra.

I wreszcie pakt zaproponował nowe ramy prawne i reguły zarządzania, które umożliwiały funkcjonowanie powyższych, nowatorskich i skomplikowanych organizacji. W szczególności PRES i RTRA mogą zakładać fundacje, które funkcjonują w ramach prawa prywatnego. Fundacja może dysponować własnym kapitałem, być właścicielem nieruchomości i zatrudniać swoich własnych pracowników. Takie usytuowanie prawne PRES i RTRA umożliwia obejście zapisu o dożywotnio zatrudnionej kadrze akademickiej (Chevallier 2001) w charakterze urzędników państwowych. PRES i RTRA mogą oferować swoim pracownikom prywatne kontrakty, mogą wybitnym naukowcom fundować katedry i oferować wysokie pensje w atrakcyjnych miejscach pracy. W ramach własnych programów mogą oferować miejsca doktoranckie i stanowiska postdoków. Mogą ponadto decydować o własnej organizacji pracy, rozdzielać zadania kształceniowe i badawcze według własnych potrzeb i w zgodzie z własnymi ograniczeniami i potrzebami zatrudnianej przez siebie kadry (Musselin in Paradeise 2009: 37-38).

Pakt na rzecz badań naukowych jest doskonałym przykładem pozornie drobnej reformy, która nie zmienia obowiązujących reguł gry w finansowaniu badań naukowych, ale obok starych reguł proponuje również, dodatkowo i opcjonalnie, nowe reguły. I w ramach nowych reguł proponuje duże finansowanie. Nowy, opcjonalny system, otwiera nowe możliwości finansowe w nowym otoczeniu prawnym i instytucjonalnym; pomija przy tym większość ograniczeń, jakie stawia tradycyjne otoczenie prawne i instytucjonalne.

Tym samym drobna część kadry w wybranych obszarach badań naukowych i w najbardziej konkurencyjnych naukowo miejscach może być przyjmowana do pracy i może prowadzić badania w warunkach niespotykanych dotąd w publicznym systemie szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Pakt ten ma za zadanie radykalnie zwiększyć konkurencyjność prowadzonych badań, zwłaszcza w obszarach, w których Francja pozostaje w światowej czołówce, i doprowadzić do większej mobilności instytucjonalnej i produktywności badawczej wybranych zespołów badawczych, którym nowe warunki pracy mogłyby odpowiadać. Pakt ten nie zmienia statusu prawnego i organizacyjnego uniwersytetów i instytutów badawczych, ale przyspiesza trwające już dwie dekady zacieranie barier między nimi. Już nie tylko uniwersytety mogą prowadzić badania naukowe, ale mogą je prowadzić wspólnie z *Grandes Écoles* i sektorem instytutów badawczych w warunkach prawnych, instytucjonalnych i finansowych, których żaden z tych sektorów nie jest w stanie zaoferować oddzielnie (pośrednio warunki te są bliższe warunkom, w jakim badania podstawowe i badania stosowane prowadzone są w sektorze przemysłowym, przy czym nie obowiązują w nim właściwe dla tego sektora normy niskiej publikowalności wyników badań naukowych i lojalności wobec pracodawcy przewyższającej lojalność wobec reprezentowanej przez siebie dyscypliny naukowej).

Pakt oferuje zachęty finansowe i prawne do łączenia się najlepszych zespołów badawczych w wybranych, najbardziej konkurencyjnych globalnie obszarach badań. Jednocześnie, co niezwykle istotne z perspektywy ekonomii politycznej reform, pakt nie zmusza kadry akademickiej do postępowania zgodnie z nowym standardami, a jedynie „wysyła mocną wiadomość, jak powinna wyglądać nowa dynamika" (Musselin i Paradeise 2009: 38). Zarazem powstanie nowej agencji ds. finansowania podstawowych badań naukowych (ANR) sprawia, że fundusze na badania naukowe przeznaczane dla sektora instytutów badawczych stają się bardziej konkurencyjne, ponieważ konkurowanie o nie staje się otwarte dla badaczy zlokalizowanych w sektorze uniwersyteckim. Nowa agencja ds. ewaluacji badań naukowych (ARES) przejmuje wszystkie funkcje związane z oceną badań naukowych, na które monopol do tego momentu miał w dużej mierze prowadzący badania sektor instytutów badawczych. Polityka oferująca klastry i terytorialnie ograniczone powiązania sieciowe w ramach powstawania nowych beneficjentów funduszy na badania sprawia również, że wpływ tego sektora na sektor uniwersytecki staje się mniejszy niż uprzednio.

Jednocześnie dostęp do nowych, konkurencyjnych środków na badania wraz z uniwersytetami (w ramach PRES i RTRA) nie zwiększa radykalnie puli środków finansowych. Motywem wiodącym przemian w finansowaniu badań naukowych w obydwu sektorach (sektor *Grandes Écoles* de facto w badaniach nie uczestniczy) staje się dywersyfikacja źródeł finansowania, zwłaszcza w powiązaniu z trwającym od lat 90-tych, stopniowym wycofywaniem się państwa z finansowania tzw. „dużych programów naukowych". Rośnie od tamtej pora rola funduszy kontraktowych. „Coraz bardziej, środki finansowe muszą być zabezpieczane przez udział w konkursach na projekty organizowane przez regiony, ministerstwa, Unię Europejską, firmy czy fundacje. Polityka ta znajduje odzwierciedlenie zarówno w strukturze budżetów laboratoriów badawczych, jak i w formie publikacji współautorskich. Jednak na poziomie zagregowanym, dywersyfikacja źródeł finansowania nie oznacza jednak wyraźnego wzrostu finansowania prywatnego, chociaż zachodzą duże różnice między laboratoriami badawczymi w tym zakresie. Zasoby finansowe pozostają przede wszystkim publiczne, ale pochodzą z coraz bardziej zróżnicowanych ciał publicznych. Czas i wysiłek poświęcany na zdobycie środków finansowych, jak się wydaje, wyraźnie wzrósł" (Musselin i Paradeise 2009: 39).

Nowe instrumenty finansowe stosowane w badaniach naukowych mają dwie cechy, które pośrednio zmieniają akademicki sposób myślenia o nich. Po pierwsze, wspierają badania zespołowe prowadzone w ramach kilku grup badawczych, w tym w ramach grup pracujących w sektorze korporacyjnym. Po drugie, instrumenty te wprowadzają elementy współfinansowania: współfinansowanie jest albo wymagane na etapie starań o fundusze, albo ma ono stanowić element składanego wniosku. Grant bazowy ma prowadzić do uzyskania kolejnych grantów. Konsekwencje wprowadzenia nowych mechanizmów finansowania w nowych jednostkach są jednak trudne do oceny. Z jednej strony zwiększyły autonomię nowych jednostek poprzez dywersyfikację źródeł finansowania. Jednak z drugiej strony zwiększyła się ich zależność od uniwersytetów, które działają jako instytucje pośredniczące w ramach nowych mechanizmów.

Ponadto uniwersytety zaczęły bardziej strategicznie wybierać priorytetowe dziedziny badawcze, które miałyby być finansowane na nowych zasadach. W sumie dywersyfikacja źródeł finansowych i silniejsze integracja z polityką instytucjonalną uczelni i ich agend badawczych w poważny sposób zmieniło naturę pracy akademickiej: „badacze muszą rozwijać umiejętności łączenia ze sobą różnych źródeł finansowania, dzielenia programów badawczych na mniejsze części, które mogą być finansowane przez różnych partnerów, oraz bycia częścią wielu sieci badawczych po to, aby dysponować informacjami na temat wszystkich dostępnych możliwości" (Musselin i Paradeise 2009: 40). Praca naukowa w obszarach finansowanych w nowy sposób coraz mniej przypomina tradycyjną pracę akademicką we francuskim sektorze uniwersyteckim (w sektorze instytutów badawczych praca była zawsze tradycyjnie bardziej związana z konkurencyjnością). Zmieniają się podstawowe parametry tej pracy, coraz większej wagi nabierają osiągnięcia naukowe, poziom prowadzonych badań i dossier prowadzonych i zamkniętych projektów badawczych. Elementy (quasi-) rynkowe stają się coraz silniejsze i stopniowo przenoszą się z obszarów nowych mechanizmów finansowych do obszarów dotąd przez te mechanizmy nieobejmowanych. W tym sensie wyjściowa teza tej reformy – o nałożeniu nowych mechanizmów na mechanizmy stare – przestaje się potwierdzać. Istnieje możliwość, że z czasem modele pracy akademickiej znane tylko w PRES czy RTRA mogą przenosić się na inne elementy systemu; w żaden sposób nowe instytucje nie są wyizolowane ze swojego uniwersyteckiego otoczenia. Normy i wartości pracy akademickiej w nowych instytucjach mogą stopniowo przenosić się, w raz z mobilnością zwłaszcza młodej kadry kontraktowej, do pozostałej części systemu.

Model od wyboru opcjonalnego do wyboru narzuconego pokazuje reforma szkół doktorskich. To bardzo ważny element wprowadzanych reform. Wraz z przyjęciem przez Francję trzystopniowej, bolońskiej struktury studiów (zwanej tam „reformą LMD": licencjat, magisterium, doktorat, zob. Musselin 2009), od połowy lat 90-tych, najpierw opcjonalnie, ministerstwa szkolnictwa wyższego i badań naukowych zachęcały do otwierania „szkół doktorskich", jednak od 2000 roku szkoły te stały się obowiązkowe. Tylko w nich od tej pory uniwersytety mogły prowadzić studia doktoranckie: każda z nich musiała zdobyć akredytację w ramach kilkuletnich kontraktów uniwersytetów z ministerstwem w ramach centrów badawczych i dyplomów proponowanych w planach strategicznych uczelni.

System kontraktowy zaczął się od stosowania w obszarze kształcenia, ale z czasem objął również część badań naukowych i całość kształcenia doktorantów w jedynej dostępnej formule szkół doktorskich. Zaczęła następować specjalizacja uniwersytetów jeżeli chodzi o proponowane specjalności, w ramach których możliwe było zdobycie tytułu doktorskiego. Pierwsza zmiana nastąpiła w momencie powstawania szkół doktorskich: profesorowie opiekujący się doktorantami musieli skupiać się wokół centrów badawczych organizujących szkoły doktorskie. Druga zmiana miała miejsce w 2007 roku: nowe przepisy stanowiły, że doktoratami z danej dziedziny mogą opiekować się tylko profesorowie z tej dziedziny i tylko w szkołach doktorskich akredytowanych w tej dziedzinie. Nowe przepisy zwiększyły zróżnicowanie dziedzinowe uniwersytetów: w różnych miejscach systemu akredytowane były szkoły doktorskie w różnych dziedzinach nauki.

Zmiany te przyczyniły się do szerszego wprowadzenia badań naukowych na francuskie uniwersytety, co jest kolejnym ważnym rysem reform. Szkoły doktorskie są organizowane przez centra badawcze, a nie wydziały czy instytuty uniwersytetu, zorganizowane wokół kształcenia studentów. Centra skupiają kadrę, która jest „aktywna badawczo" (inna kadra nie ma prawa zajmować się doktorantami). W związku z tymi zmianami zmienia się stopniowo procedura rekrutacyjna na tych uniwersytetach, które chcą być szerzej nastawione na badania naukowe: rekrutacja odbywa się na podstawie potencjalnego wkładu badawczego wnoszonego do istniejących jednostek badawczych. Podział na kadrę „aktywną badawczo" i badawczo „nieaktywną" staje się coraz bardziej wyraźny, na poziomie rekrutacji i na poziomie zatrudnienia. Centra badawcze mają za zadanie integrować doktorantów z prowadzonymi badaniami i traktować ich jak młodą kadrę naukową. Szkoły doktorskie i centra badawcze muszą w ramach starań o akredytację w ramach kilkuletnich kontraktów eksponować swoją spójność ze strategiczną wizją przyszłości swoich uniwersytetów, pokazując szczegółowo jak ich wielkość, obszar tematyczny i organizacja pasują do planów rozwoju macierzystego uniwersytetu.

Ustawa z 2007 roku o autonomii uniwersytetów jest uznawana za ważny krok w kierunku realizacji idei Nowego Zarządzania Publicznego (Derouet i Normand 2008: 31). Podążą ona śladami ustawy dotyczącej finansowania w całym sektorze publicznym (z 2001 roku), zgodnie z którą wydatkowanie środków publicznych musi być związane z kwantyfikowalnymi celami i ich realizacją określaną w ramach procedur rozliczalności. Wskaźniki w obszarze szkolnictwa wyższego mają mierzyć napływ zagranicznych studentów i naukowców, liczbę patentów i publikacji oraz ich wskaźniki wpływu. Ustawa z 2007 roku daje prezydentom uczelni możliwość poszukiwania prywatnych środków (chociaż nie z czesnego), rozwijania partnerstw publiczno-prywatnych oraz większą elastyczność w zatrudnianiu i wynagradzaniu kadry zatrudnianej na kontraktach (ale nie dominującej w sektorze uniwersyteckim kadry zatrudnianej dożywotnio). Zwiększyły się prerogatywy prezydentów i ich zespołów zarządzających, a zmniejszyły prawa reprezentacji kadry kształcącej. Uniwersytety otrzymały prawo do zakładania fundacji i do bezpośredniej współpracy z sektorem przedsiębiorstw. Po raz pierwszy prezydenci uczelni otrzymali możliwość dodatkowego wynagradzania kadry za osiągnięcia naukowe i zaangażowanie w pracę uczelnianą, co ma przyczynić się do uatrakcyjnienia akademickiego miejsca pracy. Ponadto ustawa wprowadziła nakaz zaprojektowania i wprowadzenia w życie systemu ocen na różnych poziomach uczelni w oparciu o wskaźniki. Jak podsumowali zmiany prowadzące w stronę „nowego reżimu akademickiego" Derouet i Normand (2008: 32), nową ustawę można streścić w kilku kluczowych pojęciach: „ocena, wydajność, elastyczność, mobilność, kontrakt i partnerstwo". Jednak większość z tych pojęć znalazła zastosowanie na wcześniejszych etapach zmian.

2. Rozwiązania organizacyjne i prawne

2.1. Krajowa Rada Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych

Organem doradczym ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego we Francji jest Krajowa Rada Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych. Zadaniem Rady jest reprezentowanie interesów edukacyjnych, naukowych i kulturalnych, gospodarczych i społecznych na poziomie tworzenia założeń i realizacji polityki państwa. Udział w Radzie przedstawicieli środowisk akademickich oraz studenckich, obok przedstawicieli wskazanych przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, zapewnia ich publiczny charakter. Posiedzeniom Rady przewodniczy Minister Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych.

2.2. Konferencja Prezydentów

Konferencja Prezydentów jest kolejnym organem, funkcjonującym jako stowarzyszenie, reprezentującym interesy szkolnictwa wyższego oraz sektora badań wobec państwa, Unii Europejskiej i innych organów i organizacji . W skład Konferencji wchodzą prezydenci publicznych szkół wyższych, dyrektorzy instytutów (spoza uczelni), zaś 2 członków wybieranych jest spośród dyrektorów kolegiów nauczycielskich oraz rektorów uczelni uprawnionych do nadawania dyplomu inżyniera lub szkół technicznych. Pracami Konferencji kieruje prezes wybierany spośród członków wchodzących w skład organizacji na okres 2 lat. Budżet Konferencji finansowany jest ze środków instytucji wchodzących w jej skład oraz dotacji otrzymywanej z ministerstwa. Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego może oddelegować czasowo pracowników ministerstwa do prac realizowanych przez Konferencję Prezydentów.

2.3. Prezydent

Organem jednoosobowym ustawowo powołanym do kierowania uczelnią wyższą jest prezydent. Kolegialnymi organami doradczymi prezydenta są Rada Dyrektorów, Rada Naukowa oraz Rada Edukacji i Spraw Uczelnianych. Prezydent wybierany jest spośród kadry naukowo-dydaktycznej, wykładowców, pracowników administracyjnych i innych, w tym pracowników zatrudnionych na kontraktach czasowych niezależnie od narodowości. Kadencja prezydenta trwa 4 lata, z możliwością jednokrotnej reelekcji.

Prezydent odpowiedzialny jest za zarządzanie uczelnią, a w szczególności:

- przewodniczy Radzie Dyrektorów (Senat) i Radzie Naukowej;
- jest odpowiedzialny za przygotowanie i realizację budżetów wieloletnich stanowiących podstawę finansowania uczelni;
- reprezentuje uczelnię na zewnątrz;
- jest upoważniony do zaciągania zobowiązań w imieniu uczelni, akceptuje przychody i wydatki uczelni;
- jest zwierzchnikiem w stosunku do wszystkich pracowników uczelni;
- powołuje i odwołuje inne ciała kolegialne, komisje i zespoły funkcjonujące na uczelni;
- jest odpowiedzialny za bezpieczeństwo mienia uczelni i osób przebywających na jej terenie;

- działa w imieniu i na rzecz uczelni, odpowiada za bieżące zarządzanie uczelnią i administrację w granicach kompetencji nie przypisanych innym organom;
- zapewnia dostosowanie obiektów uczelni do potrzeb osób niepełnosprawnych.

2.4. Rada Dyrektorów

Rada Dyrektorów składa się z dwudziestu czterech do trzydziestu sześciu członków, z czego:

- od ośmiu do szesnastu przedstawicieli (nauczycieli akademickich) wydziałów i jednostek ogólnouczelnianych,
- do ośmiu osób spoza uczelni,
- od czterech do sześciu przedstawicieli studentów i uczestników studiów podyplomowych oraz innych form kształcenia ustawicznego,
- od czterech do sześciu przedstawicieli pracowników administracji, inżynieryjno-technicznych i bibliotekarzy.

Zgodnie z postulatami środowiska naukowego i ministerstwa, skład Rady Dyrektorów ulegał zmniejszeniu (najistotniejsza zmiana zaszła w 2003 roku) oraz wzrastała rola pracowników niebędących nauczycielami akademickimi oraz przedstawicieli studentów i uczestników studiów podyplomowych, kursów i szkoleń. Tego typu zmiany miały wzmocnić wpływ otoczenia (zarówno studentów, jak i przedstawicieli sektora np.: gospodarczego) na działalność i strategię uczelni wyższych we Francji (patrz tabela 1).

Tabela 1. Zmiany składu zarządu uczelni (Rady Dyrektorów) na przestrzeni lat 1984-2013

Wyszczególnienie	Ustawa z 26 stycznia 1984 r. o szkolnictwie wyższym	Ustawa Kodeks o edukacji z dnia 14 kwietnia 2003 r.	Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i badaniach z dnia 22 lipca 2013 r.
Nauczyciele akademiccy	40 do 45%	8 do 14,	8 do 16,
Osoby spoza uczelni	20 do 30%	7 lub 8	8
Przedstawiciele studentów i uczestników studiów podyplomowych i kursów	20 do 25%	3 do 5	4 albo 6
Przedstawiciele pracowników administracji, inżynieryjno-technicznych oraz bibliotekarzy	10 do 15%	2 do 3	4 do 6
Ogółem	30 do 60	20 do 30	24 do 36

Źródło: opracowanie własne

Członków zewnętrznych Rady Dyrektorów powołuje i odwołuje prezydent uczelni na okres swojej kadencji, spośród przedstawicieli sektora gospodarczego, społecznego oraz od dwóch do trzech przedstawicieli władz lokalnych i samorządowych. Zadania Rady Dyrektorów mają charakter kontrolno-nadzorczy i odpowiadają funkcjom rad nadzorczych w spółkach handlowych. W szczególności Rada Dyrektorów:

- zatwierdza statut uczelni;
- zatwierdza plan rzeczowo-finansowy uczelni i sprawozdanie z jego wykonania;
- zatwierdza rachunek wyników, bilans i sprawozdanie z przepływu środków pieniężnych uczelni;
- upoważnia prezydenta uczelni do podpisywania umów wykraczających poza jego kompetencje jednoosobowe, wyraża zgodę na zaciągnięcie zobowiązań finansowych, tworzenie spółek zależnych, fundacji, przyjęcie darowizn i spadków, zakup oraz sprzedaż nieruchomości;
- zatwierdza przedstawione przez prezydenta regulaminy i procedury, w tym regulamin organizacyjny uczelni;
- podejmuje uchwały w zakresie organizacji procesu kształcenia i zasad rekrutacji.

W przypadku równego podziału głosów, głos przewodniczącego Rady – prezydenta jest decydujący.

2.5. Organizacja procesu kształcenia

System kształcenia studentów opiera się na 3 stopniowym modelu: licencjat, magisterium oraz doktorat. Dla poszczególnych kierunków kształcenia i dyscyplin, długość trwania poszczególnych stopni może różnić się nieznacznie. Ukończenie przez studenta poszczególnych stopni kształcenia potwierdzane jest świadectwem państwowym.

Drugi stopień kształcenia obejmuje kształcenie ogólne oraz zawodowe. Nadrzędnym celem stawianym uczelniom we francuskim systemie szkolnictwa wyższego w procesie kształcenia studentów studiów magisterskich jest przygotowywanie przyszłych absolwentów do wykonywania zawodu. Ponadto, celem studiów magisterskich jest pogłębianie świadomości i kultury wśród studentów oraz wprowadzenie ich do etapu realizacji badań naukowych.

Ostatni stopień studiów, czyli studia doktoranckie to studia, na których studenci prowadzą przede wszystkim badania oraz uczestniczą w procesie kształcenia. W ramach studiów prowadzone są indywidualne lub zbiorowe prace naukowe w ramach zespołów badawczych. Prowadzone prace naukowo-badawcze powinny uwzględniać potrzeby krajowej polityki w zakresie badań i innowacji oraz uwzględniać perspektywy międzynarodowe. Studia doktoranckie organizowane są w ramach studiów doktoranckich powołanych i określonych na mocy zarządzenia Ministra Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych. Warto podkreślić, iż w organizacji systemu kształcenia doktoranckiego we Francji stawia się duży nacisk na kwalifikacje doktorantów w wymiarze międzynarodowym. Stopień naukowy doktora nadawany jest osobie, która ukończyła studia doktoranckie, przygotowała i obroniła dysertację naukową. Praca naukowa może być przygotowywana indywidualnie lub też może być efektem pracy zespołowej.

Państwo posiada wyłączny monopol na nadawanie stopni i zatwierdzania kwalifikacji akademickich. Kwalifikacje krajowe nadawane są przez instytucje szkolnictwa wyższego po uzyskaniu pozytywnej opinii Krajowej Rady Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych. Uzyskanie świadectwa ukończenia/dyplomu szkoły wyższej (dokument państwowy, określony przez Ministra Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych) jest możliwe na podstawie uzyskanych w procesie kształcenia pozytywnych wynikach oceny wiedzy i umiejętności i przyznaje te same prawa dla wszystkich

posiadaczy, niezależnie od instytucji, która go wydała. Ministerstwo odpowiedzialne za sektor szkolnictwa wyższego, na wniosek Krajowej Rady Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych, zatwierdza wspólne zasady kwalifikacji krajowych i wymagań niezbędnych do uzyskania stopni naukowych i dyplomów, a także kontroli warunków ich przyznawania. Kontrola procesu kształcenia na uczelniach prowadzona jest w sposób ciągły. Obowiązujące na uczelniach warunki i zasady procesu kształcenia muszą być przyjęte w każdej instytucji nie później niż do końca pierwszego roku miesiąca roku akademickiego i nie mogą podlegać zmianą w trakcie roku.

2.6. Autonomia uczelni

Obecnie prowadzona polityka państwa w zakresie zarządzania uczelniami we Francji zmierza w kierunku przyznawania uczelniom coraz większych kompetencji. Wprowadzone w 2009 roku zamiany w algorytmie przyznawania dotacji na finansowanie działalności szkół wyższych, o których mowa w części dotyczącej finansowania szkolnictwa wyższego niniejszego raportu, pozwoliły na premiowanie indywidualnych wyników poszczególnych instytucji – czyli zarządzanie przez efekty. W następstwie prowadzonej przez państwo polityki, w dniu 1 stycznia 2010 roku kolejne 33 uczelnie dołączyły do grona 51 autonomicznych uczelni. Na mocy ustawy w sprawie autonomii i odpowiedzialności uczelni[2], instytucje szkolnictwa wyższego otrzymały szersze uprawnienia decyzyjne w zakresie m.in.: wyboru strategicznych obszarów badawczych i dydaktycznych, prowadzenia polityki rekrutacyjnej, zarządzania budżetem. Prowadzona polityka państwa konsekwentnie zmierzająca do zwiększania autonomii francuskich szkół wyższych realizowana jest na trzech płaszczyznach. Pierwszy obszar to obszar zarządzania zasobami ludzkimi. Zakres kompetencji przekazanych prezydentom uczelni obejmuje następujące kwestie:

- pełna kontrola ewaluacji kadry naukowo-dydaktycznej oraz naukowej – podejmowanie decyzji w zakresie zarządzania pracownikami;
- system motywowania i premiowania pracowników – wynagradzanie i premiowanie powiązane z wynikami pracy;
- zawieranie kontraktów o pracę na czas określony i nieokreślony.

Obszar drugi związany jest z większą autonomią w zakresie zarządzania budżetem uczelni. Przed reformami algorytmu tylko 25% budżetu uczelni pozwalało elastycznie zarządzać posiadanymi środkami finansowymi. Poprzez zmianę algorytmu (tzw. budżet globalny) uczelnie mają pełną kontrolę nad jego wykorzystaniem.

W konsekwencji zmian w obszarze drugim, obszar trzeci związany jest z wspomnianym wcześniej nowym algorytmem podziału środków. Zwiększono z 3% do 20% udział środków finansowych przekazywanych uczelniom z tytułu uzyskiwanych wyników w działalności naukowo-badawczej oraz dydaktycznej, wprowadzono nowe kryteria oceny badawczej i zatrudnienia. Pozostałe 80% wartości uzyskiwanej dotacji przyznawane jest w oparciu o parametry aktywności działalności: m.in.: liczbę studentów przystępujących do egzaminów, a nie jak poprzednio – ogólną liczbę studentów.

Prezentowane regulacje prawne wprowadzone w 2003 roku (ustawą Kodeks edukacji) i aktualizowane w kolejnych latach wynikały ze zmieniających się potrzeb sektora szkolnictwa wyższego. Istotną rolę odegrał tutaj François Goulard, minister Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych, który w opracowanym raporcie określił konieczne do zrealizowania zmiany wewnątrz organizacji i funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego we Francji, a będące kluczowymi w procesie

[2] Ustawa z dnia 10.08.2007, nr 2007-1199, *relative aux libertés et responsabilités des universités*, http://www.legifrance.gouv.fr, dostęp z dnia 15.11.2014 r.

przezwyciężania zdefiniowanych problemów (bezrobocia wśród młodzieży, nieaktualnych profili kompetencyjnych absolwentów – brak powiązania efektów kształcenia z gospodarką, niski poziom mobilności – zarówno studentów, jak też absolwentów i kadry naukowej). Wprowadzone w Kodeksie edukacji przepisy wprowadziły m.in.:

- postulowaną kadencyjność organów jednoosobowych uczelni (np.: prezydenta) celem umożliwienia prowadzenia spójnej polityki zarządzania uczelniami,
- obowiązek powoływania przedstawicieli zewnętrznych (np.: gospodarka) do ciał kolegialnych,
- doprecyzowany zakres kompetencji i uprawnień organów uczelni,
- możliwość realizacji polityki kadrowej przez władze uczelni,
- zarządzanie majątkiem uczelni (również w kontekście nieruchomości),
- zarządzanie budżetem uczelni.[3]

Warto zauważyć, iż w kontekście prowadzonych reform szkolnictwa wyższego, aspekt zatrudnialności absolwentów stanowi główny kierunek zmian, zwłaszcza w odniesieniu do studiów licencjackich. Reformy w odniesieniu do tych studiów prowadzone były w dwóch aspektach. Po pierwsze, wszystkie programy studiów licencjackich powinny być bardziej elastyczne, a tym samym powinny umożliwiać studentom dość łatwe zmiany w obszary nauki i kształcenia. Po drugie, programy studiów licencjackich powinny zapewniać studentom wiedzę i umiejętności, które umożliwią im w przyszłości znalezienie pracy odpowiadającej ich kwalifikacjom.

Ponadto, warto zwrócić uwagę na kwestie partnerstwa z przedsiębiorstwami. Udział sektora gospodarki pozwoli na weryfikację zapotrzebowania na usługi dydaktyczne i ich charakter. Ponadto, profil kwalifikacji absolwenta studiów licencjackich będzie skorelowany z wymaganiami stawianymi przez rynek pracy.[4]

[3] *L'Enseignement Supérieur en France. Etat des lieux et propositions, Rapport établi sous la direction de François Goulard, Ministre délégué à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche*, http://media.education.gouv.fr/, dostęp z dnia 08.12.2014 r.

[4] Francuski rząd promuje szkolenia realizowane w ramach praktyk zawodowych, głównie za pomocą środków finansowych i zachęt. Obecne przepisy w sprawie kształcenia ustawicznego nakładają na pracodawców obowiązek odprowadzania podatku w wysokości 0,4% ponoszonych przez przedsiębiorstwo wydatków płacowych, który przeznaczany jest na dofinansowane kosztów stażów zawodowych, praktyk i szkoleń w instytucjach szkoleniowych, w tym również w szkołach wyższych.

3. System szkolnictwa wyższego we Francji

Najważniejsze podziały funkcjonujące we francuskim szkolnictwie wyższym (nie tylko z finansowego punktu widzenia) to po pierwsze, jeszcze przedrewolucyjny podział z jednej strony na powszechnie dostępne i mało prestiżowe uniwersytety oraz prestiżowe i bardzo selektywne *Grandes Écoles*, przyjmujące mniej niż 10% wszystkich studentów i kształcące francuskie elity oraz, po drugie, powojenny podział na krajowe instytuty badawcze w naukach podstawowych (CNRS) i naukach stosowanych (INSERM, INRA i in.) prowadzące badania naukowe i zajmujące się kształceniem studentów uniwersytety (Givord i Goux 2009, Musselin 2009, Musselin 2004).

Francję od innych systemów europejskich odróżnia to, że na szczycie prestiżu instytucji akademickich nie stoją uniwersytety: prestiż niosą ze sobą *Grandes Écoles,* które mają za zadanie kształcenie *haut fonctionnaires*, czyli elity polityki, wojska, biznesu i nauki. Ponadto najlepsze szkoły licealne (*Lycées*) oferują dwuletnie programy, które odpowiadają pierwszym dwóm latom studiów. Najbardziej prestiżowe programy to *CPGE (Classes Préparatoires aux Grandes Écoles)*, przygotowujące uczniów do przyjęcia na studia w *Grandes Écoles.*

Uczelnie wyższe we Francji dzielą się na publiczne i prywatne. Tylko uczelnie publiczne zgodnie z prawem mają prawo nazywać się uniwersytetami. Obecnie we Francji funkcjonują 4 podstawowe typy instytucji publicznego szkolnictwa wyższego (patrz Tabela 1):

- Uniwersytety oraz IUT (instytuty techniczne funkcjonujące w ramach uniwersytetów),
- Grandes Écoles – prestiżowe uczelnie wyższe różnego rodzaju kształcące w ściśle określonych kierunkach (uczelnie naukowe, uczelnie fizyczne, uczelnie społeczne, uczelnie inżynieryjne, uczelnie wojskowe, uczelnie administracyjne, uczelnie rolnicze, uczelnie weterynaryjne, uczelnie artystyczne, uczelnie architektoniczne),
- Lycées – STS (Sections de Technicien Supérieur) 2-letni cykl studiów kształcący w 2 podstawowych kierunkach związanych z przemysłem oraz usługami i biznesem i CPGE (Classes Préparatoires aux Grandes Écoles) kurs przygotowawczy do Grandes Écoles,
- szkoły zawodowe – uczelnie paramedyczne, uczelnie szkolące pracowników socjalnych oraz inne szkoły kształcące w ściśle określonych zawodach.

We Francji obok szerokoprofilowych uniwersytetów funkcjonują zatem szkoły wyższe typu *Grandes Écoles* – relatywnie niewielkie uczelnie publiczne, które oferują kształcenie na wysokim poziomie na ściśle określonych kierunkach: inżynieryjnych, administracyjnych, matematyczno-przyrodniczych, humanistycznych oraz menadżerskich. Uniwersytety we Francji prowadzą działalność dydaktyczną oraz naukowo-badawczą. Wstęp na uniwersytet ma każdy maturzysta, z tym zastrzeżeniem, że na niektóre kierunki (np. medyczne, artystyczne i inżynieryjne) wymagane jest zdanie rozszerzonego egzaminu maturalnego. Tryb rekrutacji na uniwersytety jest pewnym standardem kontynuacji procesu kształcenia. W przypadku uczelni typu *Grandes Écoles* proces ten jest dużo bardziej złożony, gdyż do tych szkół o przyjęcie mogą ubiegać się wyłącznie studenci po ukończeniu 2-go roku uniwersytetu albo absolwenci szkół oferujących kursy przygotowawcze do *Grandes Écoles* (tj. *Lycées*). Szkoły typu *Lycées* – prowadzące kursy przygotowawcze można zaliczyć do szkół pomaturalnych, ale nietypowym francuskim rozwiązaniem jest fakt, że ich celem jest przygotowanie studentów do dalszej edukacji w szkołach *Grandes Écoles*.

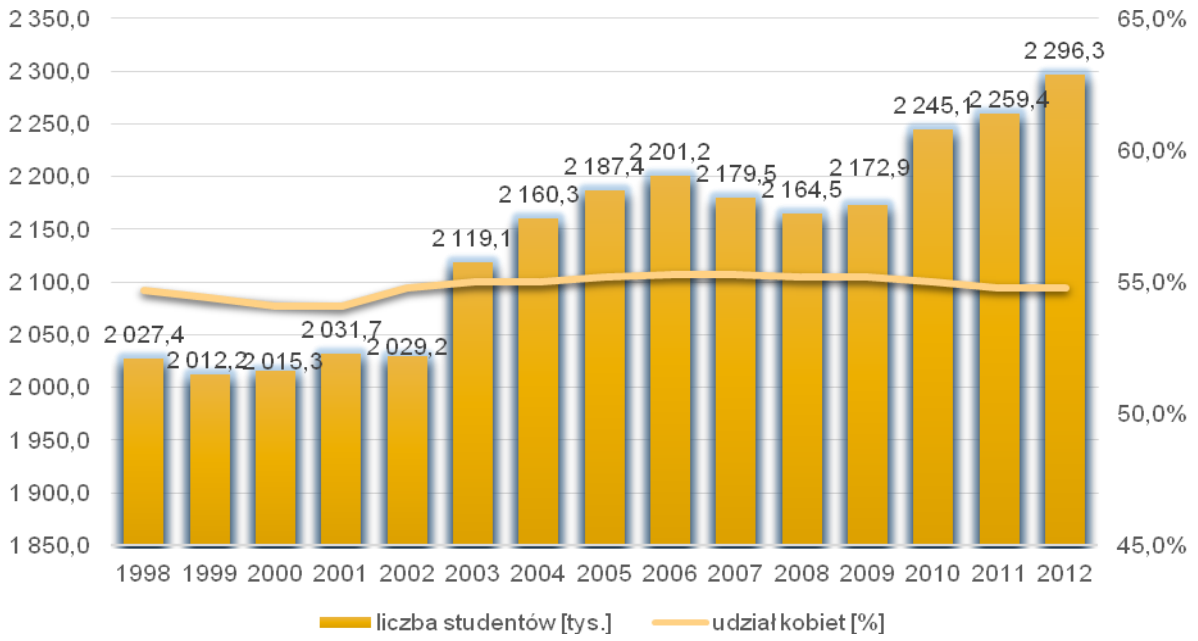
W ramach kategorii „uniwersytety", obecnie we Francji działalność prowadzą 82 instytucje państwowe i 5 instytucji prywatnych („uniwersytety katolickie", funkcjonujących w ramach kategorii „prywatne uczelnie szkolnictwa wyższego finansowane przede wszystkim ze środków publicznych" w

statystykach francuskich lub w ramach kategorii „instytucji prywatnych zależnych od państwa", *government dependent private institutions* w statystykach OECD). Rozwój uniwersytetów we Francji determinowany był przede wszystkim dwoma czynnikami. Po pierwsze, wynikał on z dominującej roli państwa i administracji państwowej, a po drugie – z permanentnego niedofinansowania prowadzonej działalności. Sytuacja ta uległa zmianie w 2007 roku, kiedy to weszła w życie ustawa o autonomii uniwersytetów, która zwiększyła kompetencje organów uczelni.

3.1. Liczba studentów

System szkolnictwa wyższego, rynek edukacyjny oraz liczba studentów plasują Francję w czołówce najważniejszych państw UE. We Francji studiuje 11,3% ogólnej liczby studentów kształcących się w całej Unii Europejskiej. Pod względem liczby studentów Francję wyprzedzają tylko Niemcy (14,5%) oraz Wielka Brytania (12,3%).

Wykres 4. Liczba studentów ogółem we Francji [1998-2012]



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Repères & Références Statistiques 2014,* Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

Liczba studentów na koniec 2013 we Francji wyniosła ponad 2.429,9 tys. studentów z czego 801,2 tys. studentów kształciło się w uczelniach publicznych (patrz tabela 5). Największy udział w grupie uczelni publicznych stanowili studenci uniwersytetów (67,5%) oraz szkół *Grandes Écoles* (16,5%). Szczegółowe dane liczby studentów w latach 2004-2013, z uwzględnieniem typów poszczególnych szkół wyższych, zostały przedstawione w tabeli nr 3. Na przestrzeni badanego okresu tj. od 1990 roku sukcesywnie wzrasta liczba studentów kształcących się w sektorze prywatnych szkół wyższych, zarówno w ujęciu bezwzględnym, jak i procentowym. W 1990 roku studenci studiów prywatnych stanowili 13% ogólnej liczby kształcącej się młodzieży we Francji, obecnie ten poziom wynosi ponad

18%. W analizowanym okresie zmniejszył się udział młodzieży kształcącej się w uniwersytetach (spadek z 67,6% do 59,6%) w stosunku do ogólnej liczby studentów. W ujęciu wartościowym przyrost liczby studentów uniwersytetów wyniósł 20,7%, przy czym przyrost ten następował wyłącznie do2005 roku. Od 2005 roku liczba studentów uniwersytetów zasadniczo nie ulega zmianie i kształtuje się na poziomie 1,4 mln osób. W tym okresie rosnącą popularnością, obok szkół prywatnych cieszyły się również szkoły publiczne (STS, CPGE, czy różnego typu szkoły zawodowe Ecoles), których udział wzrósł w stosunku do ogólnej liczby studentów (o ponad 2%). Podwojenie liczby studentów szkół prywatnych na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza jest charakterystyczne dla państw, takich jak Francja, gdzie system szkolnictwa wyższego był scentralizowany i charakteryzował się niewielką elastycznością. Oferta szkół prywatnych w krótkim okresie czasu precyzyjniej trafiała w potrzeby rynku i otoczenia zewnętrznego. W ostatnich latach we Francji ta tendencja uległa istotnemu wyhamowaniu, ale i tak co piąty student obecnie kształci się w uczelniach prywatnych. Należy podkreślić, iż dynamika przyrostu liczby studentów dotyczy praktycznie wyłącznie szkolnictwa zawodowego o niskim poziomie kosztochłonności kształcenia i kształcących na studiach pierwszego stopnia. W prywatnych szkołach oferujących kształcenie na kierunkach technicznych liczba studentów w badanym okresie kształtuje się na stałym poziomie ok. 80 tys.

Tabela 2. Liczba studentów szkół wyższych we Francji wg rodzajów szkół wyższych [1990-2012]

Uczelnie	1990/91	2005/06	2006/07	2008/09	2010/11	2011/12
OGÓŁEM	1 717 060	2 283 267	2 253 832	2 234 162	2 319 627	2 347 807
(prywatne)	224 063	333 689	336 094	371 084	410 962	422 132
w tym:						
Uniwersytety	1 159 937	1 421 719	1 399 177	1 404 376	1 437 104	1 400 387
Uniwersytety technologiczne IUT	11 407	19 853	20 049	15 011	16 104	12 643
STS (Sections de Technicien Supérieur)	199 333	230 403	228 329	234 164	242 247	246 025
Publiczne nadzorowane przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych	108 262	149 849	147 305	147 592	150 771	152 431
Publiczne nadzorowane przez pozostałe Ministerstwa	9 343	12 202	11 826	11 079	11 527	11 336
Prywatne	81 728	68 352	68 555	75 493	79 949	82 258
CPGE	64 427	74 790	76 160	80 003	79 874	80 411
Publiczne nadzorowane przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych	52 572	61 938	62 904	66 021	65 403	66 013
Publiczne nadzorowane przez pozostałe Ministerstwa	1 419	1 708	1 677	1 694	1 872	1 785
Prywatne	10 436	11 144	11 579	12 288	12 599	12 613
Szkoły zawodowe biznesu	46 128	88 437	87 333	100 609	121 317	126 698

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Repères & Références Statistiques 2014,* Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

Największą popularnością wśród studentów uniwersytetów cieszą się kierunki humanistyczno-społeczne (17,1% ogólnej liczby studentów uniwersytetów), kierunki zawodowe (14,1%), w tym zwłaszcza wśród studentów studiów doktoranckich (27,5). Studenci prawa, politologii oraz ekonomii i nauk o zarządzaniu stanowią odpowiednio prawie 14% liczby studentów uniwersytetów. Interesującym

faktem jest istotny spadek liczby studentów studiów doktoranckich dla kierunku ekonomia i zarządzanie do poziomu zaledwie 5%. Można tutaj zaobserwować zjawisko, w którym absolwenci pierwszego stopnia ekonomii i zarządzania, kontynuują kształcenie na innych kierunkach. Z odwrotną tendencją mamy do czynienia w przypadku kierunków matematyczno-przyrodniczych, gdzie udział liczby studentów wzrasta wraz ze stopniem kształcenia i dla doktorantów wynosi aż 16,8% ogólnej liczby studentów III stopnia. Blisko co czwarty student studiów magisterskich wybiera kierunki medyczne, w tym głównie medycynę. Wart podkreślenia jest fakt, iż w przypadku studiów doktoranckich zaledwie 2% studentów studiów doktoranckich przygotowuje rozprawę doktorską na kierunku medycyna. Ogromną polaryzacje struktury danego kierunku kształcenia możemy zauważyć dla kierunków interdyscyplinarnych i nauk o zdrowiu. W pierwszym przypadku ponad 90% a w drugim prawie 100% studentów to studenci pierwszego stopnia. Pomijając medycynę i farmację, gdzie większość liczby studentów kształci się na studiach drugiego stopnia, struktura kształcenia przedstawia się następująco: dominują studia pierwszego stopnia, które skupiają co najmniej 60% ogólnej liczby studentów na danym kierunku, następnie studia drugiego stopnia i doktoranckie. Jest to typowy „piramidowy" układ związany w poziomem kompetencji populacji studentów, kosztochłonności procesu kształcenia oraz liczby oferowanych przez poszczególne uniwersytety miejsc na poszczególnych stopniach (patrz tabela 5).

Tabela 3. Liczba studentów szkół wyższych studiujących w Uniwersytetach wg kierunków i stopni kształcenia, rok akademicki 2013/14

Kierunki kształcenia	I stopień Licencjat	II stopień Magisterskie	III stopień Doktorat	Ogółem
prawo, nauki polityczne	124 145	76 775	7 487	208 407
ekonomia i zarządzanie	130 402	63 708	3 544	197 654
administracja, ekonomia społeczna	32 774	6 661	15	39 450
literaturoznawstwo	65 658	25 315	5 621	96 594
filologia	87 272	22 147	2 407	111 826
kierunki humanistyczno-społeczne	148 256	95 614	13 122	256 992
kierunki zawodowe	125 294	69 884	16 992	212 170
matematyczno-przyrodnicze	50 265	22 933	10 381	83 579
wychowanie fizyczne	39 435	8 421	464	48 320
kierunki interdyscyplinarne	25 564	2 667	164	28 395
Ogółem kierunki podstawowe	829 065	394 125	60 197	1 283 387
medycyna i stomatologia	14 393	119 747	1 232	135 372
farmacja	417	22 051	278	22 746
nauki o zdrowiu	58 057	53	0	58 110
Ogółem wszystkie kierunki	901 932	535 976	61 707	1 499 615

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Repères & Références Statistiques 2014,* Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

Na przestrzeni ostatniej dekady struktura studentów kształcących się w szkołach CPGE oferujących kursy przygotowawcze umożliwiające dalszą kontynuację kształcenia np.: w *Grandes Écoles* charakteryzuje się stabilną strukturą. Prawie $^{2}/_{3}$ ogólnej liczby studentów tej grupy wybiera naukę na kierunkach matematyczno-przyrodniczych, natomiast pozostałe $^{1}/_{3}$ na kierunkach: ekonomicznych i naukach o zarządzaniu (ponad 20%) oraz humanistycznych (literaturoznawstwo, filologia) – około 15% (patrz tabela 6).

Tabela 4. Liczba studentów CPGE wg kierunków kształcenia, 2004-2014

Liczba studentów	Rok akademicki								
	2004/05	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
kierunki mat.-przyrodn.	46 467	47 772	48 361	49 279	49 909	49 678	49 747	50 479	51202
Dynamika [%]	2,4	2,8	1,2	1,9	1,3	-0,5	0,1	1,5	1,4
kierunki ekon. i nauki o zarządz.	15 792	17 092	18 323	19 202	19 447	18 490	18 598	19 316	19727
Dynamika [%]	-2,1	8,2	7,2	4,8	1,3	-4,9	0,6	3,9	2,1
kierunek literaturoznawstwo	10 888	11 296	11 388	11 522	11 779	11 706	12 066	12 426	12591
Dynamika [%]	3,3	3,7	0,8	1,2	2,2	-0,6	3,1	3,0	1,3
Ogółem	**73 147**	**76 160**	**78 072**	**80 003**	**81 135**	**79 874**	**80 411**	**82 221**	**83 520**
Dynamika [%]	1,5	4,1	2,5	2,5	1,4	-1,6	0,7	2,3	1,6

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Repères & Références Statistiques 2014,* Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

Struktura studentów uczelni CPGE według płci wskazuję na przewagę mężczyzn (58%) wśród wszystkich studiujących. Ta dysproporcja jest szczególnie widoczna dla kierunków matematyczno-przyrodniczych, gdzie udział kobiet wśród kształcących się studentów wynosi zaledwie 30%. Z kolei odwrotną tendencję można zaobserwować na kierunkach humanistycznych, gdzie udział ten wynosi aż 73,6%. Na kierunku ekonomia i zarządzanie udział mężczyzn i kobiet oscyluje wokół poziomu 50%. Organem nadzorującym dla tych szkół jest przede wszystkim ministerstwo odpowiedzialne za szkolnictwo wyższe we Francji. W pozostałych szkołach, które podlegają innym ministerstwom kształci się zaledwie 2% studentów (patrz tabela 7).

Tabela 4. Liczba studentów szkół wyższych uczelniach CPGE wg kierunków kształcenia i sposobu nadzoru, rok akademicki 2013/14

Wyszczególnienie	Uczelnie publiczne			Uczelnie niepubliczne			Ogółem		
	Mężczyźni	Kobiety	Razem	Mężczyźni	Kobiety	Razem	Mężczyźni	Kobiety	Razem
Edukacja państwowa - nadzór ministerstwa	38 568	29 410	67 978	8 610	5 026	13 636	47 178	34 436	81 614
mat.-przyrodn.	29 572	12 872	42 444	5 604	1 680	7 284	35 176	14 552	49 728
ekon. i nauki o zarządzaniu	6 162	8 180	14 342	2 615	2 485	5 100	8 777	10 665	19 442
literaturoznawstwo	2 834	8 358	11 192	391	861	1 252	3 225	9 219	12 444
Pozostałe ministerstwa sprawujące nadzór	1 220	639	1 859	22	25	47	1 242	664	1 906
mat.-przyrodn.	911	563	1 474	0	0	0	911	563	1 474
ekon. i nauki o zarządzaniu	204	34	238	22	25	47	226	59	285
literaturoznawstwo	105	42	147	0	0	0	105	42	147
Ogółem	39 788	30 049	69 837	8 632	5 051	13 683	48 420	35 100	83 520
mat.-przyrodn.	30 483	13 435	43 918	5 604	1 680	7 284	36 087	15 115	51 202
ekon. i nauki o zarządzaniu	6 366	8 214	14 580	2 637	2 510	5 147	9 003	10 724	19 727
literaturoznawstwo	2 939	8 400	11 339	391	861	1 252	3 330	9 261	12 591

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Repères & Références Statistiques 2014,* Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

Ponad ćwierć miliona studentów kształci się obecnie na uczelniach STS, z czego ponad 2/3 tj. 170,7 tys. studentów w uczelniach publicznych. Dynamika przyrostu liczby studentów oraz struktura wg płci została przedstawiona w tabelach 8 i 9.

Tabela 6. Liczba studentów szkół wyższych uczelniach STS, [2005-2014]

Liczba studentów	Rok akademicki							
	2005/06	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
uczelnie publiczne	162 051	158 848	158 671	161 220	162 298	163 767	168 772	170 705
Dynamika [%]	-0,1	-2,0	-0,1	1,6	0,7	0,9	3,1	1,1
Udział [%]	70,3	68,8	67,8	67,1	67,0	66,6	66,5	67,0
uczelnie niepubliczne	68 352	72 029	75 493	79 102	79 949	82 258	84 957	84 262
Dynamika [%]	0,4	5,4	4,8	4,8	1,1	2,9	3,3	-0,8
Udział [%]	29,7	31,2	32,2	32,9	33,0	33,4	33,5	33,0
Ogółem	230 403	230 877	234 164	240 322	242 247	246 025	253 729	254 967
Dynamika [%]	1,5	0,2	1,4	2,6	0,8	1,6	3,1	0,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Repères & Références Statistiques 2014,* Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

We Francji w roku akademickim 2013/14 kształciło się ogółem 2.249,9 tys. studentów, z czego prawie 300 tys. to studenci obcokrajowcy, co stanowi ponad 12% ogólnej liczby kształcących się. Należy podkreślić, iż na wzrost liczby kształcących się obcokrajowców we Francji miał wpływ m.in. proces integracji krajów UE i wprowadzanie programów unijnych finansujących programy mobilności studentów. Liczba obcokrajowców w roku akademickim 1990/91 wynosiła ogółem 161 tys. studentów, by już na początku XXI w. wzrosnąć o blisko 60%. Na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza liczba studentów przyjeżdżających na studia do Francji wzrosła o ponad 81%.

Sektor szkolnictwa prywatnego we Francji obejmuje trzy typy instytucji: po pierwsze, tzw. „wolne instytucje" (*Facultés libres* lub *Instituts catholiques*), które są podobne do uniwersytetów publicznych pod względem zakresu oferowanych kierunków studiów. Nie mają one prawa wydawać krajowych dyplomów ukończenia studiów. W związku z tym albo wydają swoje własne dyplomy, albo wydają je wspólnie ze współpracującymi z nimi uniwersytetami publicznymi. Uniwersytety publiczne są w takiej sytuacji odpowiedzialne za kształt programu zajęć oraz system egzaminowania studentów, wspólny ze studentami uniwersytetów publicznych. Po drugie, prywatne instytucje technicznego szkolnictwa wyższego, które funkcjonują w takich obszarach kształcenia jak biznes i inżynieria, a także komunikacja, architektura i dziennikarstwo. One również nie mają prawa wydawać krajowych dyplomów, ale mogą starać się o oficjalne uznanie wydawanych przez siebie dyplomów przez ministerstwo (to tzw. *diplôme visé*). Oficjalna uznawalność przez państwo dyplomów wystawianych przez prywatne szkoły biznesu zależy od komitetów konsultacyjnych przy ministerstwie. Trzeci rodzaj szkół prywatnych to programy szkolnictwa wyższego prowadzone w szkołach pomaturalnych (zaliczane do szkolnictwa wyższego podobnie jak pomaturalne kursy przygotowawcze prowadzone w sektorze publicznym na potrzeby przyjęć do *Grandes Écoles* – w przypadku pozytywnego zdania egzaminu, kursy te stają się zaliczonymi przedmiotami na pierwszym lub pierwszych dwóch latach studiów, Chevallier 2004: 320-321).

Akceptacja dyplomów wydawanych przez wybrane prywatne instytucje szkolnictwa wyższego i formalne uznanie przez państwo (czyli *reconnaissance par l'éta*t) są równoznaczne z przyznaniem uczelni prywatnej statusu zbliżonego do statusu uczelni publicznej (uczelnie w takiej sytuacji mogą

starać się o państwowe subsydia, zatrudniać na zasadzie delegowania kadrę zatrudnioną w publicznym sektorze akademickim, starać się o granty i stypendia dla swoich studentów). W zamian za to muszą poddawać swoje programy kształcenia regularnym ocenom przez odpowiednie organy państwowe lub eksperckie oraz przeprowadzać egzaminy w formule, w której przewodniczącymi rad egzaminacyjnych są profesorowie instytucji publicznych. Skomplikowanemu systemowi nadzoru towarzyszy jednak stosunkowo wysoki poziom państwowego dofinansowania (co oddala francuski sektor prywatny od kategorii *independent private*, stosowanej w statystykach OECD).

Podsumowując przedstawione statystyki w zakresie kształtowania się liczby studentów w ujęciu m.in. uwzględniającym poszczególne typy uczelni wyższych należy podkreślić, iż system szkolnictwa wyższego Francji jest bardzo zróżnicowany. Co odzwierciedlają statystyki – różne programy zostały stworzone na potrzeby rynku pracy i były efektem reform sektora edukacji wyższej, gdzie możemy zaobserwować dwa główne programy kształcenia zawodowego w sektorze uczelni technicznych (STS) i Uniwersytetach Technologicznych (IUTs), które stanowią ponad dwie trzecie kształcenia zawodowego we Francji . Zadaniem powyższych ścieżek edukacyjnych było stworzenie dla młodych ludzi perspektyw na rynku pracy. Jednak szanse na rynku pracy różnią się w zależności od typu uczelni i kierunku studiów. Dyplomy uczelni zawodowych biznesowych (BTS) dawały bezpośredni dostęp do rynku pracy, natomiast dyplom IUT jest coraz bardziej postrzegany, jako potwierdzenie wysokich kwalifikacji, które przede wszystkim będą podnoszone w trakcie dalszego kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego.[5] Wprowadzono również programy zawodowe na uniwersyteckim poziomie studiów licencjackich, wyróżniające programy studiów zawodowych i ogólnych (czyli ”licencjaty zawodowe” " i "licencjaty ogólne").[6]

We Francji za monitorowanie system losów absolwentów i młodzieży odpowiedzialne jest Centrum Badań Kwalifikacji Studentów (CEREQ), które jest centralną organizacją powołaną na potrzeby wspierania służb państwowych i regionalnych działających na rynku pracy. Zadaniem Centrum jest m.in.: przygotowywanie raportów, które są ważnym źródłem informacji dla opracowywania polityki sektora edukacji wyższej, zarówno na poziomie krajowym, jak i regionalnym, a także dla Krajowej Agencji Oceny i Akredytacji Programów Uniwersyteckich (AERES).[7]

3.2. Wielkość i struktura kadry akademickiej

W roku akademickim 2008/09 we Francji było ogółem 92,4 tys. nauczycieli akademickich zatrudnionych w wyższych szkołach publicznych nadzorowanych przez Ministerstwo Edukacji, Szkolnictwa Wyższego i Nauki. Grupa nauczycieli akademickich dzieli się na następujące kategorie: wykładowców, nauczycieli prowadzących zajęcia na studiach drugiego stopnia oraz nauczycieli kontraktowych. Struktura kadry nauczycieli akademickich wskazuje, iż 41% zatrudnionych jest na kierunkach matematyczno-przyrodniczych, 30% na kierunkach humanistycznych oraz po ok. 14% na kierunkach prawnych i medycznych. Warto dodać, iż na przestrzeni ostatnich 10 lat liczba wykładowców wzrosła blisko o 12%, przy czym wzrost ten dotyczył przede wszystkim takich kierunków jak: prawo, ekonomia i zarządzanie, kierunki artystyczne i inżynieryjne. W roku akademickim 2013/14 w publicznych instytucjach szkolnictwa wyższego zatrudnionych było ogółem 91,8 tys. nauczycieli akademickich tj. o 0,6% mniej niż w roku akademickim 2008/09. W tej strukturze 23,4% ogółu zatrudnionych to kadra naukowo-dydaktyczna, 42,1 % to wykładowcy. Struktura kadry w podziale na kierunki kształcenia ulega w ostatnim czasie istotnym zmianom. W roku akademickim 2013/2014 40,7% stanowili nauczyciele akademiccy zatrudnieni na kierunkach matematyczno-przyrodniczych,

[5] E. de Weert, *Perspectives on Higher Education and the labour market. Review of international policy developments*, CHEPS Center for Higher Education Policy Studies, grudzień 2011
[6] J. F. Céreq, *A changing labour market for graduates in France*, OECD 2007
[7] http://www.cereq.fr/ z 10.12.2014

blisko 30% na kierunkach humanistycznych, a na kierunkach prawo i medycyna odpowiednio po 14,2%.[8] W ciągu dekady 2000-2010 liczba kadry wzrosła o 9,4%, jednak wzrost rozkładał się w różnym stopniu na różne dyscypliny: w tym okresie liczba kadry w dziedzinie prawa, ekonomii i zarządzania wzrosła o 19,6%, w dziedzinie nauk o sztuce o 12,8% (w tym w naukach humanistycznych o 14,9%), natomiast w naukach ścisłych o 6,7%. W wybranych dziedzinach nauk ścisłych liczba kadry spada (np. w naukach fizycznych o 9,6% w analizowanym okresie, MHER 2010: 21).

Kadra akademicka dzieli się ponadto na profesorów (kadra wyższa, zatrudnionych dożywotnio, w sensie obowiązującego w USA systemu *tenure*), wykładowców (kadra niższa, również zatrudniona dożywotnio, *maitres de conference*) oraz doktorów/doktorantów (kadra niższa, zatrudniona czasowo do kształcenia lub badań naukowych). Kategoria „pozostali" obejmuje m.in. nauczycieli szkół policealnych oraz część kadry *Grandes Écoles*. Średni wiek profesorów w 2010 r. wynosił 52 lata, a średni wiek wykładowców – 44 lata. O latach 2000-2010 odsetek kobiet wśród profesorów wzrósł do 19,9%, a wśród wykładowco 41,5%, o około 5 p.p. w obydwu przypadkach (MHER 2010: 21). Kadra szkolnictwa średniego pracująca w sektorze szkolnictwa wyższego to 13 000 osób (14 % kadru akademickiej zatrudnionej w szkolnictwie wyższym).

[8] Krajowa Rada Uniwersytetów (CNU) wprowadziła następujące definicje obszarów: dyscyplina "prawo" obejmuje nauki prawne, nauki polityczne, ekonomia i zarządzania; dyscyplina „nauki humanistyczne" obejmuje kierunki: humanistyczne, społeczne; dyscyplina „nauki matematyczno-przyrodnicze" obejmuje kierunki związane m.in. z kierunkami technicznymi, informatycznymi; dyscyplina „medycyna" obejmuje: medycynę, farmację i stomatologię.

Tabela 7. Struktura zatrudnienia nauczycieli akademickich we Francji w roku akademickim 20013/14.

Kierunki kształcenia	Stanowiska	Uniwersytety, Narodowe uniwersytety technolog., politechniki	w tym: uniwersytety technolog. (IUT)	Szkoły (Ecoles) nadzorowane przez ministerstwo	Szkoły zawodowe inż.	pozostałe szkoły	Ogółem
Prawo	Profesor	2 554	72	4	8	162	2 724
	Wykładowca	5 815	1 005	17	32	191	6 038
	Asystent	7	1	0	0	0	7
	Doktorant	2 444	0	0	0	0	2 444
	Pozostali	1 724	1 000	75	32	30	1 786
	Ogółem	12 544	2 078	96	72	383	12 999
Nauki human.	Profesor	4 433	65	105	34	200	4 667
	Wykładowca	10 903	676	685	67	356	11 326
	Asystent	2	0	0	0	0	2
	Doktorant	3 391	0	0	0	0	3 391
	Pozostali	7 566	1 072	1 157	200	167	7 933
	Ogółem	26 295	1 813	1 947	301	723	27 319
Nauki mat.-przyrodn.	Profesor	7 482	889	66	632	186	8 300
	Wykładowca	15 777	3 022	242	1 239	350	17 366
	Asystent	8	3	0	0	0	8
	Doktorant	7 289	0	0	0	0	7 289
	Pozostali	3 877	2 049	601	373	106	4 356
	Ogółem	34 433	5 963	909	2 244	642	37 319
Medycyna	Profesor	5 141	1	0	0	2	5 143
	Wykładowca	3 372	12	0	0	2	3 374
	Asystent	16	0	0	0	0	16
	Doktorant	4 304	0	0	0	0	4 304
	Pozostali	181	0	0	0	0	181
	Ogółem	13 014	13	0	0	4	13 018
Pozostałe	Profesor	25	0	0	18	562	605
	Wykładowca	30	1	1	0	463	493
	Asystent	0	0	0	0	2	2
	Doktorant	0	0	0	0	16	16
	Ogółem	55	1	1	18	1 043	1 116
OGÓŁEM	Profesor	19 635	1 027	175	692	1 112	21 439
	Wykładowca	35 897	4 716	945	1 338	1 362	38 597
	Asystent	33	4	0	0	2	35
	Doktorant	17 428	0	0	0	16	17 444
	Pozostali	13 348	4 121	1 833	605	303	14 256
	Ogółem	86 341	9 868	2 953	2 635	2 795	91 771

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Repères & Références Statistiques 2014,* Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

3.3. Zasady nabory i procedury awansu kadry naukowo-dydaktycznej

Nabór na dożywotnie stanowiska naukowo-dydaktyczne we Francji jest niemal całkowicie scentralizowany i zorganizowany na dwóch szczeblach: ogólnokrajowym i instytucjonalnym. Każda osoba posiadająca doktorat lub (odpowiednik) habilitacji, która pragnie starać się o dożywotnie stanowisko w dowolnej instytucji, musi złożyć swoje dossier w Krajowej Radzie Uniwersytetów (*Conseil National des Universités*), w której raz w roku spotykają się komisje dyscyplinarne, złożone z

przedstawicieli kadry akademickiej reprezentujących daną dyscyplinę nauki. Rada decyduje w oparciu o złożone dokumenty, czy profil danej osoby (badania, kształcenie, publikacje itp.) upoważnia ją do stawania do konkursu na nowe stanowisko. Kandydaci zarówno na wyższe, jak i niższe stanowiska dożywotnie muszą przejść przez dokładnie taką samą procedurę na poziomie krajowym. Jednocześnie dwa raz w roku na krajowym portalu internetowym ogłaszana jest lista wszystkich nowych stanowisk dostępnych w systemie francuskim. Tym samym procedury awansowe po pierwsze są całkowicie scentralizowane, a po drugie są ściśle związane z dyscyplinami naukowymi (Goastellec 2012: 138).

Drugi etap naboru odbywa się na poziomie instytucji: są w nich tworzone komisje rekrutacyjne, które przygotowują krótką listę najlepszych kandydatów. Następnie powstaje ranking kandydatów, który przechodzi przez administrację centralną uczelni i jest wysyłany do Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego.

W związku z reformą zarządzania szkolnictwa wyższego, zmienia się jednak układ sił w relacji instytuty/wydziały a rektorat (czyli prezydent i jego zespół zarządzający). Tradycyjnie w systemie francuskim najważniejszy głos w wyborze kandydata na stanowisko dożywotnie (wyższe i niższe) należał do bezpośrednio zatrudniającego go instytutu/wydziału. Zatwierdzenie rankingu kandydatów na poziomie instytucji i ministerstwa było formalnością. Dzisiaj komisja konkursowa nie jest już nominowana przez poszukujący pracownika instytut/wydział (czyli nie reprezentuje już wyłącznie kadry akademickiej danego wydziału/instytutu), ale jest nominowana przez prezydenta uczelni i radę administracyjną uczelni.

Połowa członków komisji konkursowej musi pochodzić spoza uczelni i nie musi reprezentować pokrewnej dyscypliny naukowej. Nie obowiązuje już stały udział procentowy kadry wyższej i niższej. Ponadto komisje rekrutacyjne powstają na potrzeby konkretnego, nowego stanowiska, podczas gdy tradycyjnie funkcjonowały w ramach sześcioletnich kadencji. Pojawia się zatem niepewność w dystrybucji władzy między dyscyplinami naukowymi (reprezentowanymi przez kadrę akademicką) i instytucją. Prezydenci mogą tworzyć komisje rekrutacyjne z myślą o konkretnych priorytetach, ponadto zerwana zostaje zbiorowa pamięć stosowanych przy naborze (zwłaszcza na stanowiska profesorskie) kryteriów.

Nabór na stanowiska dożywotnie wiąże się z wysokim poziomem konkurencyjności: w 2008 r. prawdopodobieństwo sukcesu na 8 865 zgłoszeń na niższe stanowiska w całym kraju wyniosło 19,5%, jednak różni się ono radykalnie w zależności od miejsca. W konkursach najbardziej konkurencyjnych, prawdopodobieństwo sukcesu może wynosić nawet jedynie 4,7% na niższe stanowiska i 2,2% na stanowiska profesorskie (Goastellec 2012: 138).

Profesorowie i wykładowcy (zgodnie z dekretem sprzed 30 lat, 1984) są urzędnikami państwowymi, zatrudnionymi dożywotnio i wynagradzanymi wedle stawek obowiązujących w całym kraju. Doktoranci/doktorzy pracują w systemie kontraktowym (kontrakty trzyletnie dla doktorantów i dwuletnie dla doktorów). Poszczególne publiczne instytucje szkolnictwa wyższego nie mają możliwości ustanawiania swoich, na przykład bardziej konkurencyjnych, stawek wynagrodzeń. Wyjątki to analizowane powyżej nowe systemy finansowania skierowane do nowych struktur, które zatrudniają kadrę i ją zwalniają na innych zasadach (PRES i RTRA).

Inaczej sytuacja wygląda w sektorze *Grandes Écoles* i w sektorze prywatnym. W pierwszym wynagrodzenia są indywidualnie negocjowane i są uzależnione of prestiżu pracownika i prestiżu instytucji. Większość kadry w tym sektorze łączy pracę w sektorze uniwersyteckim z pracą kontraktową na część etatu (która jest stosunkowo dobrze wynagradzana). Jednak nie istnieją powszechnie dostępne dane dotyczące kontraktów i wynagrodzeń w *Grandes Écoles.* Z kolei w sektorze prywatnym nie istnieje wspólny krajowy system wynagradzania kadry. Kadra pracuje w nim

często w oparciu o krótkoterminowe umowy i na niepełny etat. W zależności od prestiżu instytucji i jej sytuacji finansowej, sytuacja taka może prowadzić zarówno do zatrudnienia charakterystycznego dla grupy społecznej prekariatu, jak i do stosunkowo wysokiego poziomu wynagrodzeń.

W sektorze prywatnym różnice w poziomie wynagrodzeń są znaczące. Wykładowcy zarabiają 1 624-2 740 euro miesięcznie, natomiast w najbardziej prestiżowych szkołach biznesu profesorowie specjalizujący się w finansach zarabiają 10 000-14 000 euro miesięcznie (Goastellec 2012: 141). Zatrudniani są zarówno „profesorowie stowarzyszeni" (pracujący gdzie indziej na pełnym etacie), jak i „profesorowie na pełnym etacie". W sektorze prywatnym ścisła hierarchia znana z sektora publicznego (kolejne klasy i kolejne stopnie) nie istnieje. Kadrę tego sektora można podzielić na trzy grupy: najniższą, zastępowalnych nauczycieli; średnią, profesorów stowarzyszonych z uczelnią; i najwyższą, profesorów zatrudnionych na pełnym etacie.

Tradycyjnie w systemie uniwersyteckim kadra akademicka zajmowała się przede wszystkim kształceniem; badania naukowe uprawiano poza uniwersytetem, w wyspecjalizowanych instytucjach badawczych (Collège de France czy Centre National de la Recherché Scientifique). W ostatnich dwóch dekadach sytuacja się zmienia i uniwersytety są coraz silniej zaangażowane w działalność badawczą.

Umowa o pracę w sektorze uniwersytetów obejmuje rocznie 128 h zajęć/ wykładów i 192 h seminariów, razem 320 h, przy czym liczba godzin może zostać obniżona w związku z pełnionymi funkcjami administracyjnymi. Połowa czasu pracy kadry jest zgodnie z umową przeznaczona na kształcenie studentów, a połowa na badania naukowe (w ramach obowiązującego czasu pracy w skali roku wynoszącego 1 600 h). Jeszcze do niedawna produktywność badawcza, w tym liczba publikacji, nie była w żaden sposób określana, podobnie jak nie istniały formalne oceny indywidualnego dorobku naukowego. Dzisiaj się to powoli zmienia.

Od 2009 r. standardowym poziomem obciążeń dydaktycznych są 192 h rocznie, a prezydent uniwersytetu może samodzielnie ustalać pensum swoich pracowników (jego górne i dolne granice nie są formalnie określone), teoretycznie zgodnie z oceną pracownika dokonywaną raz na cztery lata przez Krajową Radę Uniwersytetów w oparciu o dostarczone przez uniwersytet dokumenty. Kadra „aktywna badawczo" może liczyć na obniżone pensum, a kadra nie publikująca i nie zajmująca się badaniami – na pensum podwyższone. Jednak w skali uczelni suma obniżonych godzin musi równać się sumie godzin podwyższonych (Goastellec 2012: 140). Uczelnie mogą konkurować o naukowców wyłącznie prestiżem, możliwościami prowadzenia badań oraz oferowanym obciążeniem dydaktycznym.

Prawo wprowadzone w 2007 r. po raz pierwszy rozluźniło surową dyscyplinę zatrudnienia i pozwoliło na zatrudnianie poszukiwanej kadry na krótszy okres czasu i z negocjowanym poziomem wynagrodzeń i obciążeń dydaktycznych (podobnie jak Narodowe Centrum Badań Naukowych może od tego samego roku zatrudniać część swoich pracowników na sześcioletnich kontraktach). Możliwość ta ma przyczynić się do zwiększenia umiędzynarodowienia francuskiej kadry dzięki zatrudnianiu kadry zagranicznej.

W sektorze publicznym szkolnictwa wyższego obowiązują krajowe stawki wynagrodzeń dla kadry akademickiej. Tradycyjnie francuska kadra „pracuje w jednym miejscu pracy ma pełnym etacie i cieszy się statusem ekonomicznym klasy średniej, natomiast jej status społeczny i kapitał kulturowy postrzegane są jako wyższe" (Goastellec 2012). Ekspansji szkolnictwa wyższego w ostatnich dwóch dekadach towarzyszył wzrost liczby kadry.

Konkursy na stanowisko profesora realizowane mogę być w następujących trybach:

- dla kandydatów posiadających stopień naukowy doktora habilitowanego lub równoważny,
- dla wykładowców posiadających uprawnienia do nadzorowania badań (osoby, które kierowały projektami naukowymi) oraz posiadają co najmniej 5-letni staż pracy, w tym co najmniej 4 lata prowadziły działalność naukową,
- dla wykładowców posiadających uprawnienia do nadzorowania badań oraz posiadają co najmniej 10-letni staż pracy, w tym co najmniej 5 lat prowadziły działalność naukową w instytucjach szkolnictwa wyższego Unii Europejskiej lub państwach w ramach Europejskiego Obszaru Gospodarczego,
- otwarty: dla kandydatów, którzy prezentują swoje osiągnięcia z ostatnich 9-lat. Konkurs skierowany jest do pełnoetatowych nauczycieli akademickich, pracowników instytutów oraz menadżerów. W ramach tego trybu aplikuje się na stanowisko profesora pierwszej klasy.

Poziom wynagrodzeń zasadniczych jest określany centralnie i wynosi brutto dla kadry profesorskiej przeciętnie: dla profesorów pierwszej klasy 2998 EUR, po dwóch latach wynagrodzenie wzrasta do 3344 EUR. Profesor drugiej klasy zarabia przeciętnie 4388 EUR, a ostatniej klasy 6015 EUR. Poziom wynagrodzeń zasadniczych brutto kadry wykładowców wynosi przeciętnie: dla wykładowców rozpoczynających karierę 2068 EUR, po dwóch latach wynagrodzenie wzrasta do 2328 EUR. Wykładowca drugiej klasy zarabia przeciętnie 3741 EUR, a ostatniej klasy 4388 EUR.

System obliczania poziomu wynagrodzeń kadry zatrudnionej dożywotnio jest skomplikowany, ponadto 2007 r. Ministerstwo podwyższyło wynagrodzenia dla wszystkich nowo zatrudnianych, co doprowadziło do nierówności w wynagrodzeniach między osobami zatrudnionymi na tych samych stanowiskach. Dorobek naukowy czy inne osiągnięcia nie mają wpływu na poziom wynagrodzeń: wynagrodzenie zależy od długości stażu pracy, a następnie od awansu uzyskiwanego w oparciu o indywidualną ocenę Krajowej Rady Uniwersytetów. Jednak liczba awansów dostępna w całym systemie w skali roku jest niewielka.

Oprócz pensji podstawowej istnieją jeszcze dodatkowe składniki wynagrodzenia, które pozwalają uczelniom w niewielkim stopniu indywidualizować poziom wynagrodzenia. Tradycyjnie owe dodatkowe składniki były związane z dodatkowymi obowiązkami, jednak od 2009 r. są one oparte o wyniki pracy, w tym dorobek naukowy. Dodatki za dodatkowe zadania wynoszą na przykład 5350 euro rocznie dla profesora pierwszej klasy za opiekę nad doktorantami i 2000 euro za zadania administracyjne. Ponadto dwa nowe dodatki pozwalają uczelniom regulować poziom wynagrodzeń w oparciu o wyniki: dodatek dydaktyczny wynosi od 3500 do 15000 euro rocznie, podobnie jak dodatek za jakość prowadzonych badań naukowych i opiekę nad doktorantami (PEDR – *Prime d'encadrement doctor al et de recherche*). Ponadto system francuski oferuje doskonałe warunki emerytalne – emerytura w wieku 65 lat (lub 68 lat w przypadku profesorów) wynosi 75% średniej pensji otrzymywanej w półrocznym okresie poprzedzającym przejście na emeryturę.

Olbrzymia większość profesorów akademickich pracuje w jednym miejscu pracy w pełnym wymiarze czasu pracy. Nie ma możliwości oceny, jaka ich część uczy dodatkowo w innej instytucji (Goastellec 2012: 142). Przepisy wprowadzone w maju 2007 r. (2007-658) określają precyzyjnie zakres dodatkowego zatrudnienia podejmowanego przez urzędników służby cywilnej: jest ono możliwe tylko w przypadku ewaluacji, doradztwa i kształcenia prowadzonych w ramach własnej dyscypliny naukowej. Aktywność dodatkowa musi być zatwierdzona przez władze uczelni i nie może obejmować więcej niż 20% czasu pracy. Stanowisko profesorskie wymaga doktoratu i habilitacji, a dodatkowo w wybranych dziedzinach – takich jak na przykład prawo, nauki polityczne, ekonomia czy zarządzanie – wymagane jest również zdanie krajowego egzaminu. W porównaniu z wynagrodzeniami otrzymywanymi przez osoby z podobnymi kwalifikacjami i z podobnym wykształceniem w prywatnym sektorze gospodarki, pensje akademickie pozostają na wyższym poziomie.

4. Finansowanie szkolnictwa wyższego

4.1. System finansowania szkolnictwa wyższego – ogólna charakterystyka

Systemy finansowania szkolnictwa wyższego i badań naukowych można oceniać z perspektywy autonomii finansowej uczelni. Zakres tej autonomii zdefiniował Ben Jongbloed (2010: 12). Pod kątem typu budżetu (*line-item* czy *block-grant*) Francja znajduje się w tej samej, dominującej w Europie grupie państw korzystających z finansowania blokowego. Uniwersytety mogą zatrzymywać na kolejny rok nadwyżki budżetowe i nie muszą ich zwracać do budżetu państwa. Uniwersytety dysponują zdolnością prawną do zaciągania pożyczek bankowych, ponadto we Francji możliwy jest też dostęp do funduszy pochodzących z rynku kapitałowego. Mechanizmy finansowania w Europie przyjmują w ostatniej dekadzie trzy formy, przy czym w większości krajów w różnym zakresie stosuje się większość z nich. Wspomniane mechanizmy finansowania to: finansowanie oparte na formule (*formula funding*), w tym finansowanie oparte na wynikach (*performance-based funding*); finansowanie oparte na projektach (*project funding*) oraz finansowanie oparte na kontraktach (*funding through contracts*) (Jongbloed 2010: 20–23). Mechanizmy finansowania opartego na wynikach są częścią mechanizmów opartych na formule. Finansowanie oparte na formule jest najprostsze i ma wiele zalet. We Francji obejmuje kryteria wejściowe, czyli liczba zatrudnionej kadry, powierzchnia zajmowanych budynków i liczba studentów (a nie kryteria wyjściowe, czyli np. liczba wydanych dyplomów, jak w Finlandii, cz też liczba zgromadzonych przez studentów punktów ECTS, czyli mechanizm taksometru, jak w Danii). Formuła finansowania opartego na wynikach działa we Francji w ograniczonym zakresie (nie ma kraju, w którym formuła ta odnosiłaby się do finansowania systemu szkolnictwa wyższego w 100%: we Francji, tak jak w większości krajów europejskich, funkcjonują elementy tej formuły), podobnie jak finansowanie oparte na projektach. Największa część funduszy jest przydzielanych przez państwo francuskiemu szkolnictwu wyższemu (80%) w oparciu o model finansowania opartego na kontraktach.

W zakresie finansowania szkolnictwa wyższego we Francji stosowana jest tzw. polityka kontraktowa, będąca doskonałym przykładem finansowania opartego na kontraktach w powyższym ujęciu. Z jednej strony pozwala ona szkołom wyższym korzystać ze swojej autonomii, z drugiej – umożliwia państwu aktywnie uczestniczyć w procesie kształcenia i prowadzenia badań naukowych. Kontrakty są przygotowywane co cztery lata i w ich tworzeniu uczestniczy zarówno strona rządowa, jak i poszczególne uczelnie wyższe. Założenia kontraktu są efektem połączenia założeń narodowego planu rozwoju oraz lokalnych i regionalnych planów rozwoju, jak również uwzględniają potrzeby szkół wyższych w zakresie nauczania, działalności badawczej oraz zarządzania i współpracy międzynarodowej zgłaszane przez studentów, pracowników naukowych i badawczych, personel administracyjny i pomocniczy oraz instytucje zewnętrzne. Powyższe kontrakty nie mają, co prawda, mocy prawnie wiążącej, niemniej jednak traktowane są jako wzajemne, sformalizowane porozumienie wyznaczające ścieżki rozwoju uczelni na kolejne cztery lata.[9] Polityka kontraktowa funkcjonuje od 1989. Nowe zapisy, uchwalone w 1997 roku, pozwalają uczelniom wyższym w większym stopniu samodzielnie kształtować politykę finansową, jak również dokonały większej decentralizacji w systemie podejmowania decyzji przez władze uczelni wyższych, ze wszelkimi zastrzeżeniami, o których pisaliśmy wcześniej.

Sposób liczenia wysokości dotacji przekazywanej z budżetu państwa szkołom wyższym opiera się przede wszystkim na ogólnej liczbie studentów uczących się na danej uczelni, po uwzględnieniu

[9] Zmiany w tym zakresie wprowadzono Dekretem w/s Budżetu i Systemu Finansowego z 14 stycznia 1994 roku, który wszedł w życie w 1997 roku, nowy sposób kontraktowania obowiązywał od 1998 roku.

różnic w kosztochłonności poszczególnych kierunków. Dodatkowo liczy się poziom oraz typ studiów. Dobór kryteriów nie zmieniał się w ostatniej dekadzie. Do innych czynników mających wpływ na wysokość przyznanych środków zaliczane są:

- zapotrzebowanie na dodatkowe godziny przepracowane przez pracowników naukowych (nadgodziny),
- typ sprawowanej funkcji pedagogicznej (techniczna czy ogólna),
- wielkość wykorzystywanej powierzchni do procesów dydaktycznych,
- koszty pracy wykonywanej przez personel pomocniczy i techniczny.

Dotacja państwowa jest pomniejszana o opłaty rejestracyjne płacone przez studentów, które pozostaje na uczelniach. Studenci wszystkich stopni są zobowiązani do ich wnoszenia (z wyjątkiem studentów otrzymujących stypendium). Ich wysokość zależy od rodzaju studiów i programu w nich przewidzianego oraz uczelni i jest ustalana przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych. W uczelniach prywatnych obowiązuje czesne, a jego wysokość jest ustalana przez władze danej uczelni.

Prywatne uczelnie wyższe mogą również korzystać ze środków budżetowych, o ile są one akredytowane przez państwo. W specjalnym kontrakcie zawieranym między stroną rządową i daną uczelnią ściśle określone są cele, na które przekazane środki mogą być przeznaczone.

Firmy i przedsiębiorstwa są zobowiązane do płacenia specjalnego podatku, który przeznaczany jest na pokrycie kosztów odbywania praktyki przez studentów. Jeśli jednak dane przedsiębiorstwo współpracuje z daną uczelnią w realizacji praktyk studenckich, środki te mogą być wykorzystane podczas wykonywania tego projektu.

W 1994 roku wprowadzono nowy system finansowania szkół wyższych – San Remo System. Wartość dotacji otrzymywana z budżetu państwa wynikała z analizy koszów i uwzględniała udział liczby kadry naukowo-badawczej konkretnej uczelni w puli kadry całego sektora szkolnictwa wyższego. Model ten został uproszczony w 1997 roku. Wprowadzono zasadę obliczania wysokości dotacji na podstawie planowanych kosztów operacyjnych danej jednostki. W konsekwencji model San Remo wyliczania wartości dotacji ze środków publicznych dla danej uczelni opierał się na trzech kryteriach:

- liczba studentów,
- liczba kadry naukowo-dydaktycznej, administracyjnej, technicznej i pozostałych grup pracowniczych,
- powierzchnia posiadanych przez szkołę wyższą nieruchomości.

Grupa senatorów, w formie raportu opublikowanego w 2008 roku, zaproponowała nowe rozwiązania w obszarze dystrybucji środków publicznych przeznaczonych na finansowanie szkolnictwa wyższego we Francji.[10] Nowy system podziału środków publicznych nosi nazwę NICE i obowiązuje we Francji od 2009 roku. Metoda ta wprowadziła ważne zmiany w systemie alokacji środków. Polityka państwa ukierunkowana została na kryteria jakościowe i wydajnościowe, a nie jak dotychczas – na kryteria historyczne (liczba studentów, kadra, majątek uczelni). Celem tych zmian było przede wszystkim zachęcenie uczelni do wprowadzania wewnętrznych zmian projakościowych, podnoszenia poziomu prowadzonych badań oraz polepszenia efektów kształcenia, a tym samym w ujęciu budżetu państwa – efektywniejsze gospodarowanie środkami publicznymi. Uznano, iż wprowadzenie kryteriów jakościowych w systemie alokacji środków będzie kryterium sprawiedliwym, w którym uczelnie dotowane są na podstawie wyników a nie jak przednio – wielkości i potencjału. Oczywiście, w nowym

[10] *Le financement des universités : pour un Système de répartition des Moyens à l'Activité et à la Performance (SYMPA*), N° 382 Sénat Session Ordinaire DE 2007-2008, http://www.senat.fr/, dostęp z dnia 14.11.2014 r.

modelu wprowadzono również system wag dla poszczególnych kryteriów, tak aby zapewnić stabilności finansowania uczelni w warunkach zmiany zasad finansowania szkół wyższych.

Tabela 8. Kryteriów podziału środków przeznaczonych na finansowanie szkolnictwa wyższego przez państwo zgodnie z systemem NICE

	Edukacja	Badania	zarządzanie, majątek, życie studenckie	Ogółem
Działalność	60% Liczba studentów podchodzących do egzaminów	20% Liczba publikacji wydziału	-	80%
Wydajność	5% Wartość dodana – kontynuacja procesu kształcenia: licencjat / magisterium / studia doktoranckie Wskaźnik zatrudnienia absolwentów	15% Wskaźnik cytowań publikacji naukowych danej jednostki Integracja lekarzy	- Ewaluacja Nieruchomości Rekrutacja zewnętrzna Biblioteki Uniwersyteckie	20%
Ogółem	65%	35%		100%

Źródło: *Financement et budget des universités*, http://www.wikifage.org/, dostęp z dnia 14.11.2014 r.

Państwo w dalszym ciągu jest w zasadzie jedynym podmiotem zarządzającym nieruchomościami wykorzystywanymi przez uczelnie wyższe. Aczkolwiek od zmian zapoczątkowanych w 1968 roku szkoły wyższe mogą proponować przeobrażenia w tym zakresie, jak również składać wnioski dotyczące zakupu bądź wybudowania nowych budynków, jak też ich wyposażenia – zarówno w odniesieniu do celów naukowych, jak też badawczych, czy budynków przeznaczonych na potrzeby bibliotek i wykorzystywanych przez studentów (stołówki, obiekty sportowe, akademiki itd.). Wszelkiego rodzaju inicjatywy w tym zakresie są kierowane przez wydziały do rektora. Stamtąd zaś, po ich zatwierdzeniu, przekazywane są do Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych, które podejmuje ostateczną decyzję. Od 1989 roku swój udział w realizacji przedsięwzięć inwestycyjnych posiadają również samorządy regionalne i lokalne (co jest szczególnie widoczne w przypadku realizacji projektów U2000 i U3M). Partycypują one również w innych kosztach utrzymania szkolnictwa wyższego (wydatki na płace, utrzymanie budynków, wsparcie finansowe dla studentów itd.).

Oprócz środków finansowych pochodzących od rządu centralnego i instytucji samorządowych czy też od przedsiębiorstw, część funduszy pochodzi bezpośrednio od studentów. Około 10% pochodzi z tzw. opłat rejestracyjnych, które muszą uiścić wszyscy studenci na początku każdego cyklu nauczania (studia licencjackie, magisterskie i doktoranckie).

Globalne debaty na temat współfinansowania szkolnictwa wyższego i wprowadzenia czesnego w publicznym szkolnictwie wyższym w ostatniej dekadzie ominęły Francję. Jest ku temu jeden, najważniejszy powód: francuska koncepcja powszechnego, równego dostępu do finansowanego przez państwo systemu szkolnictwa wyższego pojęcia „czesne" nie obejmuje (Duru-Bellat, Kiefer i Reimer 2008, Erlich 2004). Kilkakrotnie próby wprowadzenia czesnego w ostatnich 40 latach podejmowano, ale za każdym razem kończyły się one potężnym oporem studentów (oraz kadry).

Finansowaniem francuskiego szkolnictwa wyższego rządzą dwie zasady (Chevallier i Paul 2008: 299): bezpłatny dostęp, czyli brak czesnego, oraz finansowa odpowiedzialność rodziny studentów za

podejmowane przez nich studia, do momentu ich ukończenia. Istnieje, jak wspominaliśmy, centralnie ustalana opłata rejestracyjna za studia (a instytucje edukacyjne nie mają możliwości regulowania jej wysokości). Rodzice studenta mają obowiązek utrzymywania go w trakcie studiów: „obowiązek ten jest częścią obowiązującego prawa i był wielokrotnie potwierdzany wyrokami sądów" (Chevallier i Paul 2008: 299). Jeśli dochody rodziny nie wystarczają na utrzymanie studenta, otrzymuje on państwowe stypendium przeznaczone na pokrycie części kosztów utrzymania. Przyjęta polityka głosi, że niskie dochody rodziny studenta nie mogą pozbawić go dostępu do szkolnictwa wyższego - o ile spełnia wymagane warunki akademickie.

Oprócz środków finansowych pochodzących od rządu centralnego i instytucji samorządowych czy też od przedsiębiorstw, część funduszy pochodzi bezpośrednio od studentów. Około 10% pochodzi z tzw. opłat rejestracyjnych, które muszą uiścić wszyscy studenci na początku każdego cyklu nauczania (studia licencjackie, magisterskie i doktoranckie). Jednakże w toku studiowania można liczyć na pomoc w postaci dwojakiego rodzaju stypendiów:

- stypendia socjalne, których wysokość zależy od wielkości dochodów studenta i jego rodziców, jak również poziomu wydatków przez nich ponoszonych, ilości dzieci na utrzymaniu i odległości uczelni od domu rodzinnego; kwoty graniczne są corocznie ogłaszane przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych; osobami uprawnionymi do otrzymania stypendium socjalnego są tylko studenci dzienni mający poniżej 26 lat; za przeprowadzenie procedury odpowiedzialny jest rektor każdej uczelni;
- stypendia naukowe – uzależnione są od wyników osiąganych w toku kształcenia;

Studenci, którzy nie są uprawnieni do otrzymania powyższych stypendiów, mogą skorzystać z nieoprocentowanej pożyczki (*tzw. prêts d'honneur*). Francuskie rodziny, w których chociaż jedno dziecko studiuje, mogą również korzystać z ulg podatkowych i dodatków rodzinnych – i to aż do ukończenia przez studenta 26 roku życia. Wielkość i liczba ulg zależy od ilości studiujących osób w rodzinie.

Na system pomocy studentom składają się dodatkowo następujące udogodnienia:

- pomoc dla studentów (na studiach licencjackich), którzy nie zdali egzaminów na pierwszym roku bądź też chcą zmienić kierunek studiów (*bourse de cycle*),
- pomoc dla studentów (na studiach magisterskich), którzy nie zdali egzaminów na pierwszym roku bądź też chcą zmienić kierunek studiów (*bourse de second cycle*),
- studenci pochodzący z rodzin o niskich dochodach są zwalniani z wszelkiego rodzaju opłat rejestracyjnych oraz opłat za udogodnienia socjalne (*bourse à taux zero*),
- specjalne granty dla najwybitniejszych absolwentów.

Ministerstwo dotuje również publiczny transport dla studentów na terenie całej Francji. W dotowanych przez państwo akademikach mieszka mniej więcej co 9 student: w 2010 r. 35% studentów mieszkało z rodzicami, 33% mieszkało samodzielnie, 12% w akademikach i 10% w wynajętych wspólnie mieszkaniach (MHER 2010: 35).

W 2011 r. wsparcie państwowe w postaci grantów i/lub stypendium wyniosło mniej niż 10% całkowitych publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe, co jest związane z niskim poziomem współodpłatności za studia. We Francji nie istnieje również system pożyczek studenckich (OECD 2014: 264). W 2011 r. 31% studentów studiujących w sektorze publicznym pobierało bezzwrotne stypendia lub granty państwowe (OECD 2014: 273).

Preambuła do Konstytucji uchwalonej w 1956 roku głosi, że „organizacja świeckiej, wolnej i publicznej edukacji na wszystkich poziomach jest obowiązkiem państwa". Zakaz wprowadzenia czesnego jest

często wyprowadzany z powyższego sformułowania, chociaż można go interpretować na różne sposoby. Podstawę prawną dla opłat rejestracyjnych stanowi prawo finansowe (*Loi de Finances* z 1951 roku), którego jeden z artykułów głosi, że „poziom i tryb pobierania opłat w instytucjach publicznych zostaną ustalone w oddzielnym rozporządzeniu wydanym wspólnie przez ministra finansów i właściwego ministra" (Chevallier i Paul 2008: 307). Stawki tych opłat od 2004 roku są zróżnicowane i dostosowane do trzystopniowej struktury studiów (w 2004 r. wynosiły 150 euro rocznie na studiach licencjackich, 190 euro na studiach magisterskich i 290 euro na studiach doktoranckich). Ich poziom starano się kilkakrotnie podnosić. Tzw. „plan Devaqueta" miał doprowadzić do możliwości trzykrotnego zwiększenia poziomu opłat rejestracyjnych w ramach prób zwiększania autonomii uczelni, jednak w 1986 r. rząd wycofał się z tego projektu pod wpływem protestów studenckich. Przez następnych trzydzieści lat zasada równego poziomu opłat rejestracyjnych we wszystkich uniwersytetach francuskich była utrzymywana. I jest tak do dnia dzisiejszego. W 1995 roku w tzw. „raporcie Laurenta" proponowano podniesienie opłat do 300-600 euro rocznie przy obowiązującym w owym czasie poziomie (w przeliczeniu) około 110 euro rocznie, jednak podobnie jak w przypadku innych projektów, został on wycofany pod wpływem protestów studenckich.

Wprowadzenie wyższych opłat rejestracyjnych na studia i/lub wprowadzenie czesnego (rozróżnienie to we Francji nie wydaje się istotne w szerokim społecznym odczuciu, a protesty studentów i kadry dotyczą wszelkich opłat i zwiększania ich poziomu, nie odnosząc się do istotnej różnicy zachodzącej między „opłatami rejestracyjnymi" i „czesnym") jest od wielu lat popierane przez Konferencję Prezydentów Uniwersytetów. Jedynym stawianym przez nią warunkiem jest nieobniżanie poziomu subsydiów państwowych po wprowadzeniu dodatkowych opłat lub ich podwyższeniu.

Poziom opłat rejestracyjnych ustala ministerstwo szkolnictwa w porozumieniu z ministerstwem finansów. Publiczne uniwersytety mają prawo do pobierania dodatkowych opłat za dodatkowe usługi edukacyjne, jednak nie mogą być one obowiązkowe. Ich wysokość ma prawo ustalać Rada Uniwersytetu. Ponadto formalnie uniwersytety mają prawo samodzielnie decydować o poziomie pobieranych opłat za programy kształcenia, na które nie otrzymują dofinansowania z ministerstwa (na przykład krótkie programy zawodowe, programy prowadzone dla kadry przedsiębiorców itp.). Instytucji prywatnych w ustalaniu wysokości opłat, jak pisaliśmy, nie obowiązują żadne ograniczenia. (Chevallier i Paul 2008: 308).

Poziom pobieranych opłat w sektorze publicznym jest uzależniony od typu instytucji (uniwersytety, uczelnie inżynieryjne), poziomu programu (licencjacki, magisterski, doktorski), kierunku studiów (np. medycyna, inżynieria). Specjalne programy policealne (*classes préparatoire*) przygotowujące do studiów w prestiżowym sektorze *Grandes Écoles* są bezpłatne. Według danych z 2008 r. (Chevallier i Paul 2008: 309), opłaty pobierane w publicznych szkołach inżynieryjnych wynosiły ok. 400 euro rocznie (np. Ecole Centrale de Paris), w porównaniu z 3110-4100 euro w sektorze prywatnym (np. ESIEE). Koszty studiowania w prywatnych szkołach biznesu wahały się od 7200 euro (np. w Hautes Etudes Commerciales, HEC) do 43500 euro rocznie (za program MBA w słynnej INSEAD), natomiast koszty w państwowych szkołach biznesu wynosiły 270 euro (IAE de Paris na Université de Paris I). Podobne różnice zachodzą między kosztami studiowania w szkołach dziennikarstwa (publiczne 280 euro, prywatne 750-3000 euro). Koszty studiów w naukach społecznych w szkołach prywatnych mogą wynosić od 1230 euro (Catholic University of Paris ICP) do 4800-5850 euro (Léonardo da Vinci University). Szkoły inżynieryjne nie podlegające ministrowi edukacji (powiązane z lokalnymi izbami gospodarczymi lub prywatne) pobierają opłaty na poziomie 1500-600 euro rocznie, a szkoły biznesu na poziomie 5500-7000 euro (Chevallier i Paul 2008: 309).

Podejmowane są próby wprowadzenia czesnego innymi metodami. Na przykład w 2004 r. prestiżowy instytut nauk politycznych Science Po w Paryżu (*Institute d'études politiques*) wprowadził opłaty na maksymalnym poziomie 4000 euro rocznie, ustalanym w zależności o dochodu rodziców studenta. Jednak opłaty te zostały wprowadzone wyłącznie dla studentów, którzy otrzymują „dyplom instytutu", a

nie od tych, którzy studiują w celu otrzymania „dyplomu krajowego". Ci ostatni płacą jedynie regularne, państwowe opłaty rejestracyjne. Jednak Sciences Po jest instytucją specyficzną i podjętej przez nią drogi nie da się powtórzyć w olbrzymiej większości instytucji: jest mała, niezwykle prestiżowa i od 1945 roku kontrolowana przez fundację (*Fondation Nationale des Sciences Politiques*), która ma prawo pobierać opłaty od studentów na wyznaczonym przez siebie poziomie, chociaż instytucja ta jest finansowana ze środków publicznych. W oparciu o precedens Sciences Po (który został ostatecznie rozstrzygnięty w sądzie jako możliwy we francuskim systemie prawnym), uniwersytety francuskie dysponują teoretyczną możliwością ustalania dowolnego poziomu opłat za te programy kształcenia, które kończą się wydawaniem własnych dyplomów. Prawne ograniczenia stosują się bowiem tylko do „krajowych programów", do których poziom opłat jest centralnie ustalany przez ministerstwo. Część francuskiej literatury przedmiotu podkreśla, zgodnie z globalnymi przekonaniami formułowanymi w ramach badań i polityki wspierających *cost-sharing* w edukacji, że studenci, którzy nie ponoszą kosztów studiów mogą podejmować studia w sposób nieodpowiedzialny i mogą wymagać od swoich instytucji edukacyjnych mniej niż w sytuacji, w której byliby świadomi wysokości pełnych kosztów wykształcenia ponoszonych przez państwo lub gdyby ponosili je sami (Béréziat 2008: 176).

Podsumowując, opłaty za studia we Francji w sektorze publicznym funkcjonują w niewielkim zakresie; czesne w sensie ścisłym może być pobierane wyłącznie w ramach (bardzo rzadkich) programów studiów, które nie prowadzą do wydania dyplomów „krajowych" (lecz jedynie dyplomów danych instytucji). Opłaty rejestracyjne stanowią główny element współodpłatności za studia. Jeśli współodpłatność za studia potraktować szerzej niż tylko czesne i opłaty rejestracyjne wnoszone przez studentów i ich rodziców, to struktura nakładów w publicznych uniwersytetach wyglądałaby następująco: w całym szkolnictwie wyższym (publicznym i prywatnym), państwo ponosi 82,4% kosztów studiów, firmy 6,1% i gospodarstwa domowe 11,5% (Chevallier i Paul 2008: 312). Natomiast w podziale na instytucje publiczne i prywatne, współodpłatność w szerokim ujęciu wygląda następująco: instytucje publiczne są w 90,6% finansowane przez państwo, 3,1% przez firmy i w 6,3% przez gospodarstwa domowe; natomiast instytucje prywatne w 38,9% są finansowane przez państwo, w 23,9% przez firmy i w 37.2% przez gospodarstwa domowe. Co warto podkreślić, udział z jednej strony państwa, a z drugiej strony gospodarstw domowych w finansowaniu sektora prywatnego pozostaje na zbliżonym poziomie (powyżej jednej trzeciej w obydwu przypadkach), finansowanie publiczne jest najwyższym składnikiem budżetowym tego sektora, a niemal jedną czwartą kosztów ponoszą firmy (jest to jednak wkład w dużej mierze publiczny – finansowanie np. poprzez odpisy podatkowe na rzecz izb handlowych, które w innym przypadku trafiłyby do budżetu państwa).

Należy również podkreślić, że nie istnieje związek między poziomem selektywności (i zarazem poziomem prestiżu) w dostępie do publicznego szkolnictwa wyższego i poziomem ponoszonych opłat (rejestracyjnych. Zob. Poulin-Deltour 2013). W programach pomaturalnych przygotowujących do studiów na prestiżowych *Grandes Écoles* nie obowiązują żadne opłaty. Opłaty na *Grandes Écoles* nie odbiegają wysokością od opłat w powszechnie dostępnym i z reguły mało prestiżowym sektorze uniwersyteckim (a w takich selektywnych i prestiżowych instytucjach jak *Ecoles normales supérieures* czy *Ecole polytechnique)* studenci nie wnoszą żadnych opłat i otrzymują specjalne stypendia, których zasada przypomina polskie „studia kontraktowe" wprowadzone przez MNISW. Zarówno finansowanie szkolnictwa wyższego, jak i opłaty za studia pozostają we Francji (zwłaszcza od 1968 roku) tematem niezwykle delikatnym politycznie.

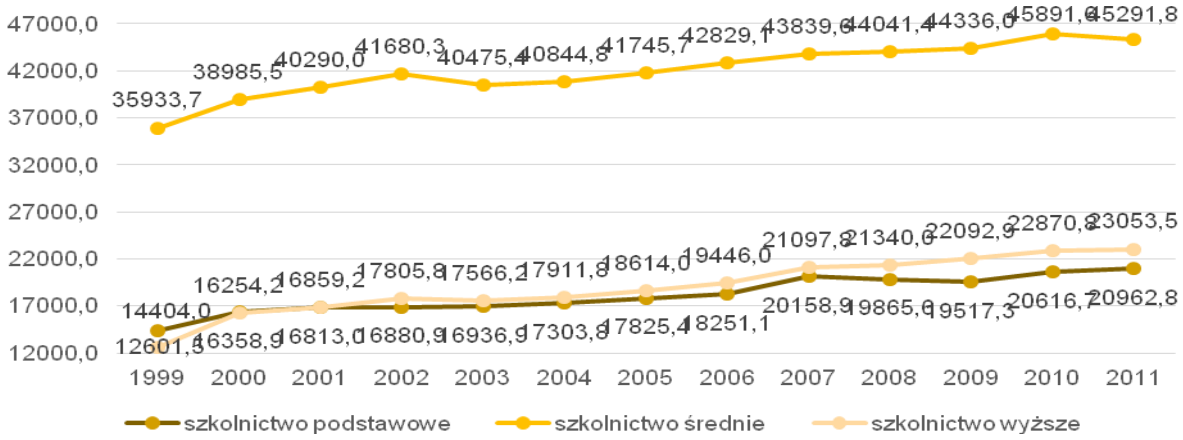
4.2. Poziom nakładów finansowych na szkolnictwo wyższe

Zmiany poziomu nakładów na szkolnictwo wyższe w czasie ze względu na źródło finansowania (prywatne/publiczne) można podsumować następująco. W 2011 (ostatnie dane, którymi dla celów porównawczych dysponuje OECD) nakłady ze źródeł publicznych wyniosły 1,3% PKB, a ze źródeł

prywatnych 0,2% PKB (czyli w sumie 1,5 % PKB, OECD 2014: 231). W 2011 r. 80,8% nakładów pochodziło ze źródeł publicznych, a 19,2% ze źródeł prywatnych (w tym 10,4% to nakłady pochodzące z budżetów domowych, a 8,8% to nakłady z innych źródeł prywatnych). Tym samym czesne stanowiło 10,4% nakładów na szkolnictwo wyższe. Od roku 2000 odsetek publicznych nakładów stopniowo maleje (z 84,4% w 2000 r., przez 83,6% w 2005 r., 81,7% w 2010 r. do 80,8% w 2011 r.). Jeśli nakłady z 2005 r. uznać za indeks (2005 r. = 100%), to w 2011 nakładów publiczne wzrosły do 114%, a nakłady prywatne wzrosły wyraźnie bardziej, do 137%. Dynamika zmian w strukturze finansowania jest zatem wyraźna: stopniowo spada udział nakładów publicznych (chociaż nadal to ponad trzy czwarte nakładów) oraz stopniowo rośnie udział nakładów prywatnych (OECD 2014: 248). Jeśli odnieść zmiany w ogólnych nakładach na szkolnictwo wyższe do zmian w liczbie studentów i zmian w nakładach na jednego studenta w latach 2000-2011, to rysująca się dynamika zmian wygląda następująco. Punktem odniesienia jest rok 2005 (indeks 2005 r. = 100%), zmiana w ogólnych nakładach to 118 w 2011 r., zmiana w liczbie studentów to 103 w 2011 r. i zmiana w nakładach na jednego studenta to 115 w tym samym roku. Liczba studentów a analizowanym okresie wzrosła nieznacznie, a dzięki znacznemu wzrostowi nakładów ogólnych znacznie wzrosły również nakłady na jednego studenta. Odpowiednio, w latach 2005-2011, indeks wzrostu wyniósł 103 dla liczby studentów, 118 dla nakładów ogólnych i 115 dla nakładów na jednego studenta (OECD 2014: 220). Struktura wydatków na szkolnictwo wyższe w roku 2011 ze względu na kategorię dostarczanych usług wygląda następująco: 0,94% PKB przeznaczono na usługi podstawowe, 0,08% PKB na usługi dodatkowe (takie jak transport, posiłki w stołówkach studenckich czy zakwaterowanie w akademikach) oraz 0,48% PKB na badania naukowe i prace rozwojowe prowadzone w szkolnictwie wyższym (razem 1,49% PKB, dla Polski odsetki te wynoszą 0,98% dla kategorii usług podstawowych i 0,22% dla kategorii badań naukowych i prac rozwojowych, czyli w sumie 1,30% PKB, OECD 2014: 233). We Francji udział środków prywatnych w latach 2000-2011 rośnie, natomiast w Polsce w tym samym czasie odsetek ten maleje (OECD 2014: 241). W 2011 r. we Francji w szkołach publicznych kształciły się 82% studentów (przeliczeniowych, a średni koszt kształcenia wyrażony w dolarach i przeliczony według parytetu siły nabywczej (wykorzystywanego do analiz porównawczych w ramach obszaru OECD) wyniósł 14 225 USD w instytucjach publicznych, 3 967 USD w instytucjach prywatnych, czyli średnio 12 360 USD (OECD 2014: 249).

Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat zaszły istotne zmiany w poziomie i strukturze finansowania sektora szkolnictwa wyższego we Francji. Jeszcze w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia poziom nakładów ponoszonych przez państwo nie przekraczał 20% ogólnej kwoty środków budżetowych na finansowanie zadań edukacyjnych kraju. Co więcej, poziom nakładów na szkolnictwo wyższe był istotnie niższy niż poziom nakładów finansujących szkolnictwo podstawowe. Blisko 60% ogólnej kwoty nakładów na edukację w latach dziewięćdziesiątych XX wieku przypadało na szkoły średnie. Jednak w latach 1999-2011 państwo zwiększyło poziom nakładów finansujących sektor szkolnictwa wyższego z 12,6 mld USD (PPS, czyli liczonych według parytetu siły nabywczej) w 1999 roku do 23,1 mld USD PPS w 2011 roku (wzrost o 82,9%). Wzrost poziomu finansowania szkolnictwa wyższego był konsekwencją realizowanej przez kolejne rządy francuskie polityce nadania priorytetu szkolnictwu wyższemu. W rezultacie udział nakładów przeznaczanych na szkolnictwo wyższe w całości nakładów na edukację wynosił w 2011 roku blisko 26%.

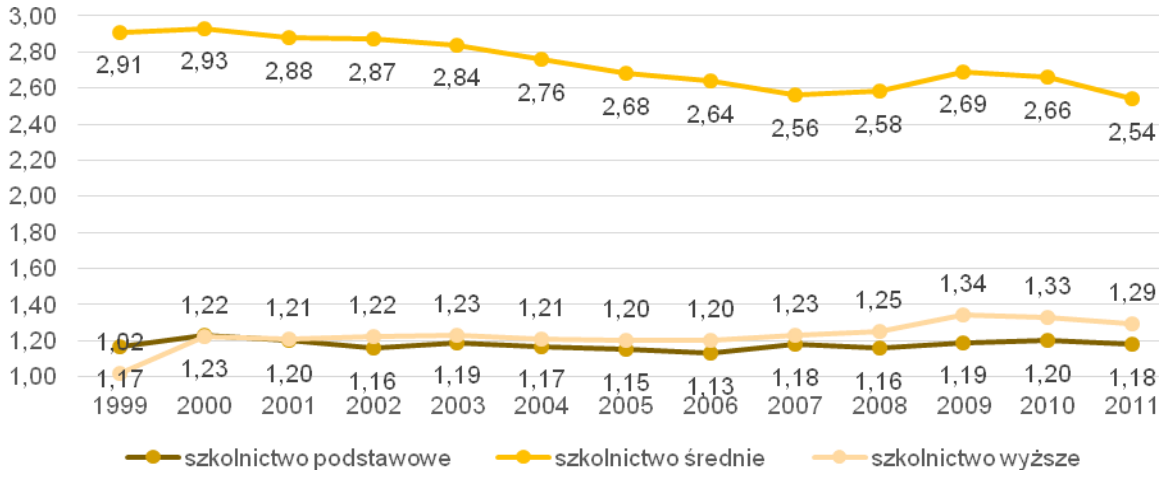
Wykres 5. Poziom wydatków na system edukacji we Francji w latach 1999-2011 [mln PPS]



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych EUROSTAT

Należy podkreślić, iż przedstawione zmiany w finansowaniu sektora edukacji ogółem, a w szczególności sektora szkolnictwa wyższego wynikały z dwóch powodów. Po pierwsze sam wzrost poziomu finansowania wynikał z przyrostu PKB w kolejnych latach, a po drugie nastąpiła zmiana w strukturze nakładów ponoszonych przez państwo na edukację francuską. Począwszy od 1991 roku poziom nakładów na edukację stanowi ponad 5% PKB. W okresie 1991-2011 wyniósł on przeciętnie 5,8% PKB, a na koniec 2011 roku ukształtował się na poziomie 5,68%.

Wykres 6. Poziom wydatków na system edukacji we Francji w latach 1999-2011 [%PKB]



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych EUROSTAT

Struktura nakładów ponoszonych na szkolnictwo wyższe wskazuje na dominujący udział środków publicznych, które ogółem wyniosły w 2012 roku 20.238 mln EUR (tj. 80,8% nakładów ogółem na szkolnictwo wyższe). Poziom nakładów finansowanych ze środków prywatnych na szkolnictwo wyższe

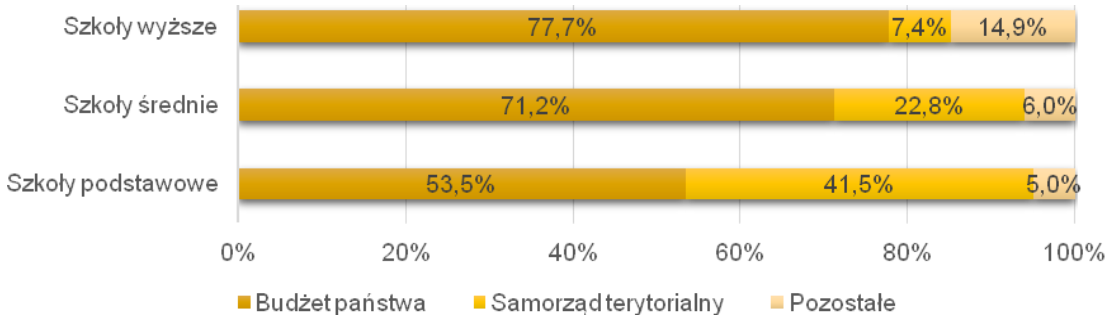
wyniósł w badanym okresie 4.803 mln EUR (tj. 19,2%). Podstawowym źródłem finansów publicznych jest budżet centralny, z czego 15.077 mln EUR pochodziło z Ministerstwa Edukacji, Szkolnictwa Wyższego i Badań, natomiast 1.843 mln EUR z pozostałych ministerstw. Ponadto, prawie 2,7 mld EUR szkolnictwo wyższe uzyskało z budżetów samorządów terytorialnych, 640 mln EUR z pozostałych instytucji publicznych. Wspomniana kwota 4,8 mld EUR pochodząca ze środków prywatnych dotyczy wpłat wnoszonych przez studentów oraz z sektora przedsiębiorstw. Przedstawiony poziom finansowania szkolnictwa wyższego dotyczy finansowania kosztów procesu kształcenia. Dodatkowo ze środków publicznych oraz prywatnych finansowane są następujące obszary: wyżywienie, zakwaterowanie, opieka medyczna i dopłaty do komunikacji miejskiej.

Do priorytetów prowadzonej polityki należy m.in. wzrost zatrudnienia nauczycieli akademickich i podniesienie poziomu dydaktyki, przede wszystkim dla studiów pierwszego stopnia. Konsolidacja środków na badania oraz poprawa dostępności szkolnictwa wyższego dla młodzieży to cel stawiany obecnej polityce państwa w obszarze edukacji wyższej we Francji. Konsolidacja środków ma przyczynić się również do procesu konsolidacji uczelni w duże, silne ośrodki naukowo-dydaktyczne i badawcze. Budżet na badania konsoliduje bowiem główne programy krajowe i tym samym ogranicza ich liczbę.[11]

Udział publicznych środków w finansowaniu edukacji we Francji jest dominujący, przy czym rola budżetów samorządów terytorialnych jest szczególnie widoczna w przypadku szkolnictwa podstawowego i średniego. Dla publicznych szkół wyższych, udział ten spada do 7% ogólnej kwoty uzyskiwanych przychodów. Dla sektora uczelni prywatnych, gdzie dominują pozabudżetowe źródła finansowania, udział środków publicznych pochodzących ze źródeł samorządów stanowił w 2012 roku ponad 14%, zaś udział budżetu centralnego nieco ponad 10%.

Wspomniana dysproporcja dla sektora szkolnictwa wyższego jest wyraźna – uczelnie publiczne finansują w niespełna 15% swoje koszty ze źródeł prywatnych, a szkoły prywatne w ponad 75%. Do głównych źródeł pozabudżetowych należą przede wszystkim opłaty wnoszone przez studentów oraz dofinansowanie przedsiębiorstw do kształcenia pracowników.

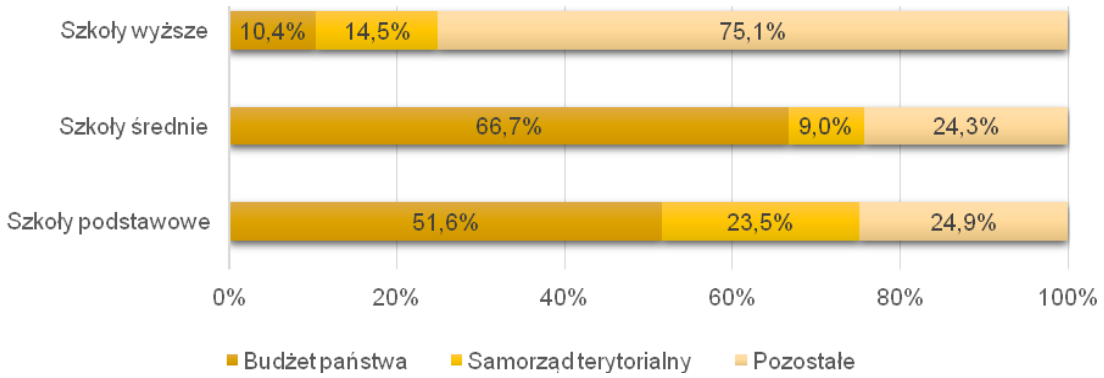
Wykres 7. Struktura finansowania szkół publicznych ze środków budżetowych we Francji w 2012 roku.



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Repères & Références Statistiques 2014,* Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

[11] *Budget 2014 L'université et la recherche en mouvement*, Enseignement supérieur et Recherche, http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/, dostęp z dnia 14.11.2014 r.

Wykres 8. Struktura finansowania szkół niepublicznych ze środków budżetowych we Francji w 2012 roku.



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Repères & Références Statistiques 2014,* Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

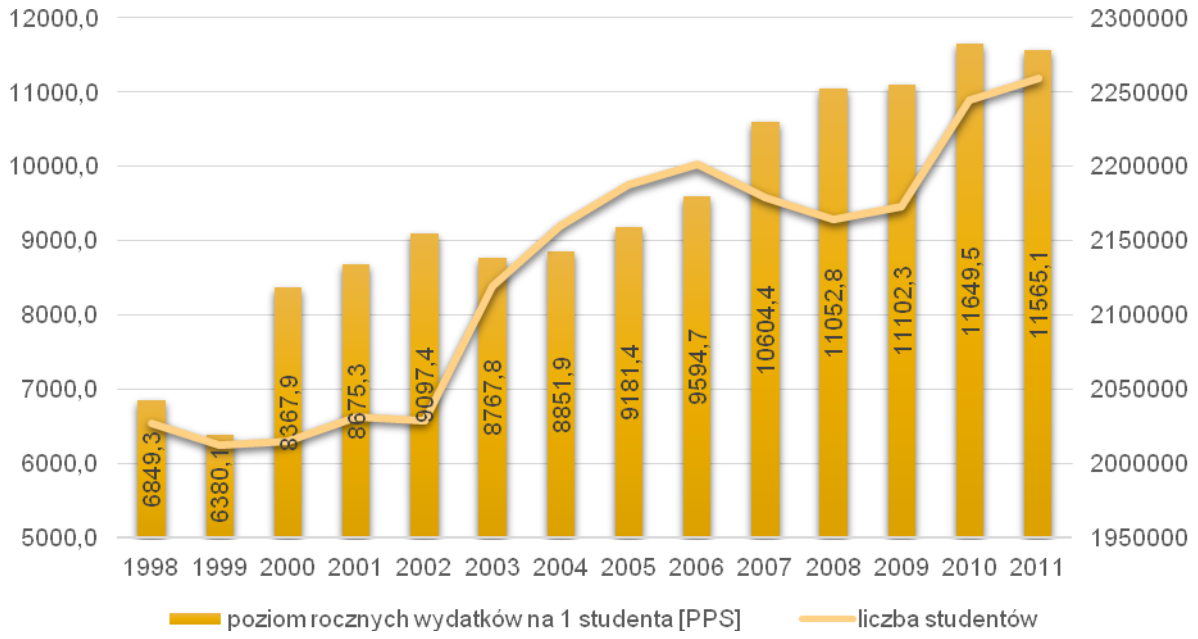
Warto również zestawić poziom wydatków ponoszonych na studenta wedle dziedzin studiów ze średnim kosztem kształcenia, który we Francji kształtuje się na poziomie 11.740 EUR (w 2012 roku). Najwyższy koszt kształcenia przypada na studentów uczelni technicznych na kierunkach związanych z przemysłem (13,5 tys. EUR) oraz studentów szkół przygotowujących do *Grandes Écoles* (15,0 tys. EUR). Najtańszą formę kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego oferują uniwersytety, gdzie przeciętny koszt kształcenia jednego studenta wynosi niespełna 11 tys. EUR.

Tabela 9. Przeciętny koszt kształcenia studenta w latach 1980-2012 w EUR [wg cen z 2012]

Stopień kształcenia	1980	1990	1995	2000	2005	2010	2011	2012
Uniwersytety								
nd		nd	7 080	8 500	8 510	10 670	10 960	10 940
Szkoły wyższe	7 760	8 500	8 740	9 910	10 050	11 840	11 820	11 740

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Repères & Références Statistiques 2014,* Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

Wykres 9. Poziom rocznych wydatków ponoszonych na 1 studenta (wyrażony w euro według parytetu siły nabywczej, PPS) w porównaniu z liczbą studentów we Francji w latach 1998-2011



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostat.

Przyrost liczby studentów w okresie 1998-2011 wyniósł 11,4%, natomiast poziom nakładów przypadających na 1 studenta (zarówno w szkolnictwie publicznym i prywatnym) wzrósł w powyższym okresie z poziom 6.849 (USD PPS) do poziomu 11.565 (USD PPS) tj. aż o 68,8%.

Pozytywnie należy ocenić fakt, iż prowadzona polityka państwa sukcesywnie zwiększała poziom finansowania szkolnictwa wyższego, a dynamika przyrostu poziomu nakładów była wyższa od dynamiki przyrostu liczby studentów, co realnie pozwoliło zwiększyć poziom finansowania tego sektora.

4.3. Finansowanie działalności naukowo-badawczej na uniwersytetach

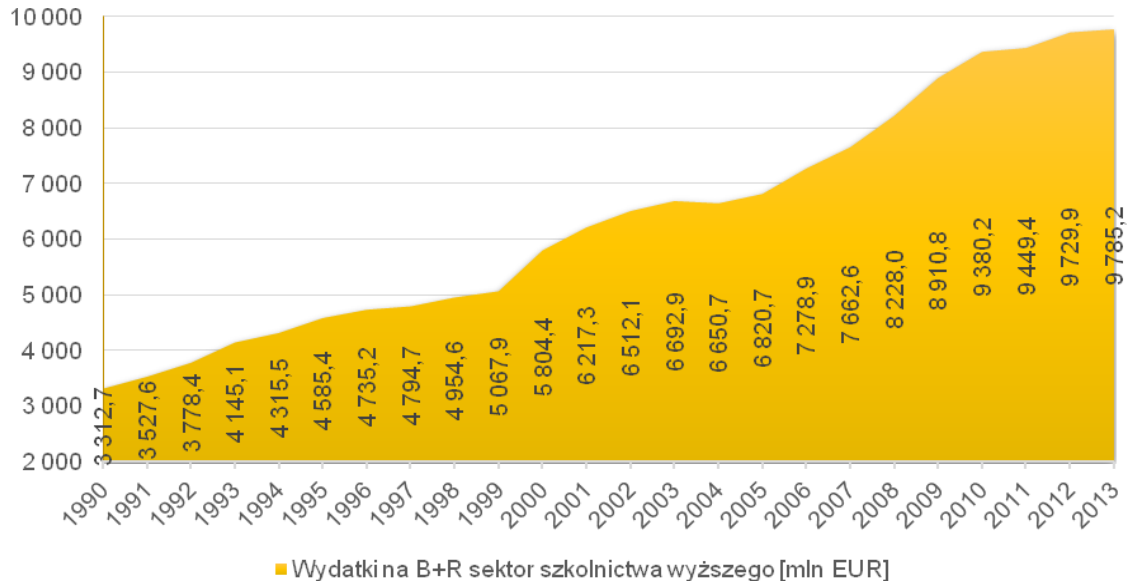
Poziom wydatków na badania i rozwój (B+R) na przestrzeni lat 1990-2013 wzrósł o 71,8%, tj. z poziomu 22,7 mld EUR do poziomu 47,2 mld EUR w roku 2013. Według parytetu siły nabywczej pieniądza, wartość wydatków na B+R w 2013 roku wyniosła 41,9 mld PPS (wzorce zmian od roku 2000 zob. w Thèves, Lepori i Larédo 2007).

Francja przeznaczyła w 2013 roku 2,23% PKB na finansowanie działalności B+R. Dla porównania w 1990 roku wartość nakładów na B+R w stosunku do PKB była wyższa i wynosiła 2,26%. Zatem przedstawiony wzrost poziomu finansowania działalności badawczo-rozwojowej (podobnie jak w przypadku działalności dydaktycznej szkolnictwa wyższego) wynika ze przyrostu PKB, a nie wzrostu udziału tych wydatków w stosunku do PKB.

W ujęciu wartościowym wydatki na badania i rozwój realizowane przez sektor szkolnictwa wyższego w 1990 roku wyniosły 3,3 mld EUR, a w 2013 roku wzrosły do poziomu 9,8 mld EUR (wzrost o 195%). Z

kolei, patrząc na źródła finansowania wydatków na badania i rozwój we Francji, głównym dostarczycielem funduszy jest tutaj sektor gospodarczy (ponad 55% środków) oraz państwowy (35%). Sektor szkolnictwa wyższego finansuje wydatki B+R w zaledwie 1,2%. W 1990 roku sektor państwowy finansowały B+R na poziomie ponad 48%, natomiast sektor gospodarczy w 43%. W ciągu ostatnich 25 lat sytuacja ta istotnie zmieniła się, podobnie jak w innych krajach wysokorozwiniętych.

Wykres 10. Wydatki B+R sektora szkolnictwa wyższego we Francji [1990-2013]



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostat.

Na arenie międzynarodowej osiągnięcia naukowe, badawcze i wdrożeniowe umiejscawiają Francję w pierwszej dziesiątce państw o największych osiągnięciach i potencjale naukowo-badawczym. W 2007 roku udział Francji w światowej produkcji publikacji naukowych wyniósł 4,3%, co daje jej 6. miejsce na świecie. Francja zajmuje 4. miejsce w europejskim systemie patentowym, ze specjalizacją w przemyśle maszynowym i transportu, a 8. miejsce w specjalizacjach farmaceutycznych i biotechnologiach. Na poziomie europejskim 55% projektów badawczo-rozwojowych w ramach 7. Programu Ramowego realizowanych było przy koordynacji lub udziale instytucji nauki i biznesu z Francji.

Najbardziej rozwinięte kraje świata przeznaczają ponad 3% PKB na finansowanie obszaru B+R, z czego $^{2}/_{3}$ pochodzi z sektora przemysłu a $^{1}/_{3}$ finansowana jest ze środków publicznych. Średnia wydatków na B+R dla grupy OECD wynosi 2,29% PKB. Wskaźnik ten dla Francji wynosi 2,04% z czego ponad 63% wydatków finansowanych jest z sektora przemysłu a pozostała cześć finansowana jest ze środków publicznych. W najlepiej rozwiniętych gospodarczo państwach świata wydatki na B+R finansowane są przede wszystkim z sektora biznesu.

Tabela 10. GERD we Francji w latach 1978-2012 [mln EUR]

Wyszczególnienie	1978	1999	2006	2008	2009	2010	2011	2012
Krajowe wydatki na badania i rozwój ogółem (GERD)	5 743	29 528	37 905	41 066	41 758	43 469	45 112	46 545
Administracja (publiczne i prywatne organy administracji rządowej, **instytucji szkolnictwa wyższego**)	2 313	10 873	13 994	15 305	15 332	16 014	16 261	16 474
Przedsiębiorstwa	3 430	18 655	23 911	25 761	26 426	27 455	28 851	30 071
udział [%] przedsiębiorstw	59,7%	63,2%	63,1%	62,7%	63,3%	63,2%	64,0%	64,6%
GERD/PKB [%]	1,64%	2,10%	2,05%	2,06%	2,15%	2,18%	2,19%	2,23%

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Repères & Références Statistiques 2014,* Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

W ostatecznie przyjętej przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 9 lipca 2013 roku ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i badaniach określono dwa podstawowe priorytety: promowanie studentów oraz umiędzynarodowienie badań naukowych. Pierwszy priorytet dotyczy polityki zatrudnienia absolwentów – promowania kierunków technicznych (STS, IUT), zwiększenia stopnia specjalizacji wykształcenia, organizacji staży zawodowych, zwiększenia udziału praktyków wśród nauczycieli akademickich. Drugi priorytet dotyczący badań opiera się na założeniach narodowej strategii badań. Duży nacisk położony został na transfer wyników badań do gospodarki oraz mobilność kadry naukowej i naukowo-dydaktycznej.

5. Podsumowanie

Reformy z początku lat 90-tych, wprowadzające system kontraktowy w finansowaniu szkolnictwa wyższego łączą się płynnie z reformami z końca poprzedniej dekady: system finansowania w kolejnych wariantach – a w ostatnim obejmując akredytowane szkoły doktorskie – wymusza coraz większą spójność instytucjonalną wyrażaną w przygotowywanych przez prezydencki zespół zarządczy plan strategiczny uczelni.

Plan strategiczny staje się od ponad dwóch dekad kluczowym elementem z jednej strony negocjacji finansowych z ministerstwem, a z drugiej strony elementem porządkowania pod względem priorytetów wewnętrznej struktury uczelni. Liczba i zakres działania centrów badawczych określa szczegółowo liczbę i zakres akredytowanych szkół doktorskich, które z kolei zapewniają dostęp do młodych badaczy, najpierw doktorantów, a później (kontraktowych) pracowników. Zarazem system kontraktowy w ostatnich latach coraz bardziej pozwala na zróżnicowanie dziedzinowe między uniwersytetami: przynajmniej teoretycznie, szkoły doktorskie z najlepszym finansowaniem powstają przede wszystkim w miejscach (centrach badawczych uniwersytetów) najlepiej kadrowo do tego przygotowanych.

Zmiany w finansowaniu wprowadzane od 1990 roku powodują, że system szkolnictwa wyższego staje się coraz bardziej skomplikowany i obejmuje coraz większą liczbę aktorów instytucjonalnych. Oprócz państwa reprezentowanego przez centralne ministerstwa, ważnym aktorem stały się regiony, których kontrakty z państwem obejmują (w pewnej mierze, najczęściej w wymiarze kilku procent budżetu) kształcenie i badania naukowe); ponadto partnerami w nowych mechanizmach finansowania (np. PRES i RTRA) stał się sektor korporacyjny. Finansowana jest współpraca sektora instytutów naukowych i sektora uniwersyteckiego, wybrane klastry w wybranych obszarach badań są finansowane na zasadach konkurencyjnych i rynkowych, wraz z nowymi formami zatrudniania i wynagradzania angażowanej kadry naukowej. Nowo powstałe ogólnokrajowe agencje rozdzielające w sposób konkurencyjny środki na badania naukowe (ANR I AII) i agencja ds, ewaluacji wyników badań naukowych (AERES) powodują, iż system staje się wielopoziomowy, a decyzje finansowe stają się mniej scentralizowane.

Miejsce centralizacji (decyzje ministerstwa szkolnictwa wyższego) i biurokratyzacji władzy w szkolnictwie wyższym, znanych jeszcze z lat 80-tych ubiegłego wieku, w toku prowadzonych drobnymi krokami reform w ciągu ostatniego ćwierćwiecza, zajmują jej decentralizacja i policentryzacja. Decyzje dotyczące alokacji środków finansowych podejmowane są nie jednostronnie na poziomie ministerstwa, ale w trybie bardziej partnerskim, w ramach negocjacji prowadzonych między ministerstwem a nową grupą menadżerską, reprezentowaną przez uczelnianych prezydentów.

Rola prezydentów, a zwłaszcza przygotowywanych wewnętrznie przez ich zespoły planów strategicznych – będących niezbywalnym elementem negocjacji na temat kontraktów – wzrosła w wymiarze wewnętrznym i zewnętrznym. Autonomia uczelni francuskich coraz częściej jest interpretowana jako autonomia ich prezydentów, a nie – jak w ujęciach tradycyjnej „wolności akademickiej" – wolnością poszczególnych reprezentantów kadry akademickiej. W powstałym systemie pod wpływem reform finansowania radykalnie zmieniły się zarówno sposoby zarządzania (w ramach uczelni), jak i sposoby rządzenia, czyli ład akademicki dotyczący relacji uniwersytety-państwo. W literaturze przedmiotu pojawia się określenie nowego paradygmatu „sieciowego", który zajmuje we Francji miejsce wcześniejszego paradygmatu dużych programów badawczych i centralnego planowania w nauce: zgodnie z nim „badacze nie tylko powinni szukać wielowymiarowej współpracy (z innymi dyscyplinami, krajami i zespołami badawczymi), ale powinni również dywersyfikować swoje źródła finansowania i mobilizować szeroki zakres zróżnicowanych partnerów finansowych:

przedsiębiorców, publicznych aktorów z poziomu lokalnego i krajowego oraz ciał europejskich" (Musselin I Paradeise 2009: 47). Jednak co może najistotniejsze, powyższe transformacje nie są wynikiem reformy – są raczej wynikiem oderwanych od siebie, drobnych działań podejmowanych przez kolejne rządy I kolejnych ministrów, których efekty były trudne do oszacowania w momencie ich podejmowania.

Zmiany następowały w efekcie wieloletniej kumulacji drobnych kroków, zgodnie zresztą ze słusznymi obawami przed protestami związanymi z szerzej anonsowanymi „reformami". Najpoważniejszy zarzut wobec kulminacji zmian finansowych z ostatniej dekady może brzmieć tak, że zmiany te nie pasują do wszystkich dziedzin nauki i nie odnoszą się do wszystkich dziedzin w takim samym stopniu. Duże obszary nauk humanistycznych i częściowo nauk społecznych uprawiane są w sposób tradycyjny, na przykład w przeważającej mierze indywidualnie, a nie zespołowo. Wprowadzane zmiany w finansowaniu mogą prowadzić do stopniowego wykluczania z nowej architektoniki finansowej dużych obszarów nauki, tradycyjnie uprawianej w Europie w ramach uniwersytetów, a we Francji w instytutach badawczych.

Szersze wprowadzanie badań naukowych do sektora uniwersyteckiego nie musi oznaczać wprowadzania do niego badań we wszystkich obszarach. Nowe mechanizmy finansowe nie odnoszą się w tym samym stopniu do wszystkich dziedzin: do niektórych nie odnoszą się wcale. W tym sensie wzmocnienie roli prezydentów uczelni (i planów strategicznych powstających w ramach negocjacji kontraktowych) może prowadzić do stopniowego osłabiania tych obszarów badań, które mają mniejsze szanse na nowe, bardziej „sieciowe", finansowanie, a tym samym nie znajdują się w centrum strategii instytucjonalnych. Klastry obszarów badawczych, interdyscyplinarne badania prowadzone w dużych zespołach badawczych, współfinansowanie przez sektor korporacyjny i przez partnerów lokalnych i regionalnych, zatrudnianie kadry w ramach fundacji i nowy podział obowiązków nie muszą być atrakcyjną propozycją dla humanistycznej części akademii.

Długoterminowa odpowiedź instytucji akademickich na zachodzące stopniowo od dwóch dekad zmiany nie jest jeszcze znana (Derouet i Normand 2008, Béréziat 2008, Siganos 2008, Deer 2009, Poulin-Deltour 2013). Jedno jest pewne – pod wpływem reform ostatnich 25 lat szkolnictwo wyższe we Francji nie jest już „najbardziej scentralizowanym i zbiurokratyzowanym systemem świata zachodniego", jakim było jeszcze pod koniec lat 80-tych ubiegłego wieku (Chevallier 1998: 65).

6. Bibliografia

Bach, Laurent and Patrick Llerena (2007). “Indicators if Higher-Education Institutes and Public-Research Organizations Technology Transfer Activities: Insights from France”. *Science and Public Policy*. Vol. 34. No. 10. 709-721.

Béréziat, Gilbert (2008). “Radical Reform of the French University System”. *Higher Education in Europe*. Vol. 33. No. 1. 159-181.

CHEPS (2010a). Progress in Higher Education Reform Across Europe. Funding Reform. Volume 1: Executive Summary and Main Report. Enschede: CHEPS.

CHEPS (2010b). Progress in Higher Education Reform Across Europe. Governance and Funding Reform. Volume 2: Methodology, performance data, literature survey, national system analyses and case studies. Enschede: CHEPS.

Chevallier, Thierry (2002). “University Governance and Finance : The Impact of Changes in Resource Allocation on Decision Making Structures”. W: Alberto Amaral, Glen. A Jones, and Berit Karsethm, eds., *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*. Dordrecht: Springer. 87-98.

Chevallier, Thierry (2004). “The Changing Role of the State in French Higher Education: From Curriculum Control to Programme Accreditation”. W: S. Schwartz and D. F. Westerheijden, eds. *Accreditation and Evaluation in the European Research Area.* Dordrecht: Kluwer. 159-174.

Chevallier, Thierry (1998). “Moving Away from Central Planning: Using Contracts to Steer Higher Education in France”. *European Journal of Education*. Vol. 33. No. 1. 65-76.

Chevallier, Thierry (2001). “French Academics: Between the Professions and the Civil Service”. *Higher Education*. Vol. 41. 49-75.

Chevallier, Thierry (2004). “Higher Education and Markets in France”. W: *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality?.* Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill and A. Amaral. Eds., Dordrecht: Springer. 241-270.

Convert, Bernard and Francis Gugenheim (2005). “Scientific Vocations in Crisis in France: Explanatory Social Developments and Mechanisms”. *European Journal of Education*. Vol. 40. No. 4. 417-431.

Deer, Cécile (2005). “Higher Education Access and Expansion: the French Experience”. *Higher Education Quarterly*. Vol. 59. No. 3. 230-241.

Deer, Cécile (2009). “Elite Higher Education in France: Tradition and Transition”. W: D. Palfreyman and T. Tapper, eds., *Structuring Mass Higher Education. The Role of Elite Institutions*. London: Routledge. 219-236.

Duru-Bellat, Marie, Annick Kieffer, David Reimer (2008). „Patterns of Social Inequalities in Access to Higher Education in France and Germany”. *International Journal of Comparative Sociology*. 49(4-5). 347-368.

Derouet, Jean-Louis and Romuald Normand (2008). “French Universities at a Crossroads Between Crisis and Radical Reform”. *European Education*. Vol. 40. No. 1. 20-34.

Eicher, Jean-Claude (1997). « The Recent Evolution of Higher Education in France : Growth and Dilemmas ». *European Journal of Education*. Vol. 32. No. 2. 185-198.

Erlich, Valérie (2004). “The ‘New’ Students. The Studies and Social Life of French University Students in a Context of Mass Higher Education”. *European Journal of Education*. Vol. 39. No. 4. 485-495.

Eurobarometer (2009). Students and Higher Education Reform. Eurobarometer: Brussels.

Eurostudent (2011). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Hannover: HIS.

Fernex, Alain, Laurent Lima, Erica de Vries (2015). « Exploring time allocation for academic activities by university students in France ». *Higher Education* (w druku).

Givord, Pauline and Dominique Goux (2009). “France: Mass and Class – Persisting Inequalities in Postsecondary Education”. W: Y. Shavit, R. Arum and A. Gamoran, eds., *Stratification in Higher Education. A Comparative Study.* Stanford: Stanford University Press. 220-239.

Goastellec, Gaële (2012). “Changing the Rules of the French Academic Market”. W: P. G. Altbach, L. Reisberg, M. Yudkevich, G. Androuschchak and I. Pacheco., eds., *Paying the Professoriate. A Global Comparison of Compensation and Contracts*. New York: Routledge. 136-144.

Jongbloed, B. (2010). Funding Higher Education: A View Across Europe. Brussels: ESMU.

Jongbloed, B. (2013). “Funding Higher Education: A View Across Europe”. Enschede: CHEPS.

Kaiser, Frans (2007). Higher Education in France. Country. Report. Enschede: CHEPS.

Louvel, Séverine (2010). „Changing Authority Relations Within French Academic Reserach Units Since the 1960s: From Patronage to Partnership”. W: R. Whitley, J. Gläser and L. Engwall, eds., *Reconfiguring Knowledge Production: Changing Authority Relations in the Sciences and Their Consequences for Intellectual Innovation*. Oxford: Oxford University Press. 184-210.

MHER (2010). *The State of Higher Education and Research in France.* Paris: The Ministry of Higher Education and Research.

Mignot-Gérard, Stéphanie (2010). “Presidents and Deans in French Universities: A Collective Approach to Academic Leadership:. W: V. L. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago and T. Carvalho, eds. *The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management.* Dordrecht: Springer. 119-144.

Musselin, Christine (2009). *The markets for academics*. Routledge.

Musselin, Christine (2009). “The Side Effects of the Bologna Process on National Institutional Settings: The Case of France”. W: A. Amaral, G. Neave, Ch. Musselin, P. Maassen eds., *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* Dordrecht: Springer. 181-206.

Musselin, Christine (2005). “Change or Continuity in Higher Education Governance”. W: I. Bleiklie and M. Henkel, eds. *Governing Knowledge*. Dordrecht: Springer. 65-80.

Musselin, Christine (2004). *The long march of French universities*. New York: Routledge.

Musselin, Christine (2012). „Redefinition of the Relationships Between Academics and Their University". *Higher Education.*. Vol. 65. 25-37.

Musselin, Christine (2004). "The Academic Workplace: Up to now, it is not as bad… but! Country Report France". W: J. Enders and E. de Weert, eds., *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*. Frankfurt a./Main: GEW. 141-159.

Musselin, Christine and Catherine Paradeise (2009). "France: From Incremental Transitions to Institutional Change". W. C. Paradeise et al. eds., *University Governance.* Dordrecht: Springer. 21-49.

Musselin, Christine and Stephanie Mignot-Gerard (2002). "The Recent Evolution of French Universities". Alberto Amaral, Glen. A Jones, and Berit Karsethm, eds., *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*. Dordrecht: Springer. 63-85.

Musselin, Christine and Valérie Becquet (2008). "Academic Work and Academic Identities: A Comparison Between Four Disciplines". W: Jussi Vaälimaa and O.-H. Yljoki, eds., *Cultural Perspectives on Higher Education*. Dordrecht: Springer. 91-107.

OECD (2014). Education at a Glance 2014. OECD Indicators. Paris: OECD.

Orr, D., Ch. Gwosć, N. Netz (2011). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008-2011. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Paul, Jean-Jacques and Jake Murdoch (2000). « Higher Education and Graduate Employment in France ». *European Journal of Education*. Vol. 35. No. 2. 179-189.

Pilkington, Marc (2012). "The French Evolution: France and the Europeanisation of Higher Education". *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 34. No. 1. 39-50.

Poulin-Deltour, William (2013). "The Prepa de Proximite. A French Attempt at Affirmative Action in Higher Education?". *French Politics, Culture and Society*. Vol. 31. No. 3. 114-134.

Powell, Justin J.W., Lukas Graf, Nadine Bernhard, Laurence Coutrout and Annick Kieffer (2012). "The Shifting Relationship between Vocational and Higher Education in France and Germany: Towards Convergence?". *European Journal of Education*. Vol. 47. No. 3. 405-423.

Schomburg, Harald (2011). "Employability and Mobility of Bachelor Graduates: The Findings of Graduate Surveys in Ten European Countries on the Assessment of the Impact of the Bologna Reform". In: Harald Schomburg, Ulrich Teichler (eds.), Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process. Rotterdam: Sense Publishers. 253-274.

Schomburg, Harald, Ulrich Teichler (2006). Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries. Dordrecht: Springer. Schomburg, Harald, Ulrich Teichler, eds. (2011). Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe: Key Results of the Bologna Process. Rotterdam: Sense Publishers.

Siganos, André (2008). "Rankings, Governance, and Attractiveness of Higher Education: The New French Context". *Higher Education in Europe*. Vol. 33. No. 2-3. 311-316.

Théves, Jean, Benedetto Lepori and Philippe Larédo (2007). « Chaging Patterns of Public Research Funding in France ». *Science and Public Policy*. Vol. 34. No. 6. 389-399.

Akty prawne:

Arrêté du 7 octobre 2009 relatif aux modalités générales des opérations de mutation, de détachement et de recrutement par concours des maîtres de conférences, http://www.legifrance.gouv.fr/, dostęp z dnia 12.12.2014 r

Arrêté du 7 octobre 2009 relatif aux modalités générales des opérations de mutation, de détachement et de recrutement par concours des professeurs des universités, http://www.legifrance.gouv.fr/, dostęp z dnia 12.12.2014 r.

Code de l'éducation. http://www.legifrance.gouv.fr/, dostęp z dnia 04.11.2014 r.

Ustawa z dnia 10.08.2007, nr 2007-1199, *relative aux libertés et responsabilités des universités*, http://www.legifrance.gouv.fr, dostęp z dnia 15.11.2014 r.

Décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences, http://www.legifrance.gouv.fr/, dostęp z dnia 13.12.2014 r.

[1]*Décret n°2014-997 du 2 septembre 2014 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences*, JORF n°0204 z 4 września 2014 roku, http://www.legifrance.gouv.fr/, dostęp z dnia 13.12.2014 r.

Le financement des universités : pour un SYstème de répartition des Moyens à l'Activité et à la Performance (SYMPA), N° 382 Sénat Session Ordinaire DE 2007-2008, http://www.senat.fr/ dostęp z dnia 14.11.2014 r.

La procédure d'inscription sur les listes de qualification aux fonctions de maître de conférences ou de professeur des universités, http://www.legifrance.gouv.fr/, dostęp z dnia 12.12.2014 r.

Ustawa nr 95-115 z 04.02.1995 r.,*d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire*, http://www.legifrance.gouv.fr/ dostęp z dnia 15.11.2014 r

Ustawa nr 82-610 z dnia 15.07.1982 r., *d'orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique de la France*, http://www.legifrance.gouv.fr/ dostęp z dnia 15.11.2014 r.

France Europe 2020. A Strategic Agenda For Research, Technology Transfer And Innovation, Ministre de l'Education nationale, del'Enseignement supérieur et de la Recherche, luty 2013

Dokumenty:

Budget 2014 L'université et la recherche en mouvement, Enseignement supérieur et Recherche, http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/dostęp z dnia 14.11.2014

Budget Enseignement supérieur Recherche 2013, Enseignement supérieur et Recherche, http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/dostęp z dnia 14.11.2014

Budget Enseignement supérieur Recherche2013, Ministry of National Education, Higher Education and Research 2013, http://www.education.gouv.frdostęp z 12.09.2014

Céreq J.F., A changing labour market for graduates in France, OECD 2007

Higher Education Finance and Cost Sharing in France, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. http://www.enseignementsup-recherce.gouv.frdostęp z dnia 12.09.2014

L'Enseignement Supérieur en France. Etat des lieux et propositions, Rapport établi sous la direction de François Goulard, Ministre délégué à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche,

La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe. Politiques, structures, financement et personnel académique, Eurydice 2008

La réussite des étudiants selon les difficultés financičres et la perception d'une allocation d'études, Information Enseignement supérieur & Recherche, 14.05.2014

Le financement des universités : pour un Système de répartition des Moyens à l'Activité et à la Performance (SYMPA), N° 382 Sénat Session Ordinaire DE 2007-2008, http://www.senat.fr/dostęp z dnia 14.11.2014

Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2012-2013 : affl ux de nouveaux bacheliers, attractivité des grandes écoles et du privé, Information Enseignement supérieur & Recherche, 14.01.2014

L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France, Enseignement supérieur et Recherche, http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/dostęp z dnia 14.11.2014

Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014, Eurydice Raport, Komisja Europejska, Bruksela 2014

National Sheets on Education Budgets in Europe 2013, Eurydice – Facts and Figures, Komisja Europejska, Bruksela 2014

Relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, http://www.legifrance.gouv.fr/, dostęp z dnia 06.12.2014 r.

Repères & Références Statistiques 2014, Enseignement supérieur et Recherche, http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/dostęp z dnia 14.11.2014.

7. Nota o autorach

Dr Paweł Modrzyński

jest absolwentem Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie w 2008 roku obronił rozprawę doktorską pt.: „Budżetowe i pozabudżetowe źródła finansowania państwowego szkolnictwa wyższego w Polsce". Ukończył również studia menadżerskie MBA prowadzone przez Dominican University z Chicago. Od kilkunastu lat związany jest ze szkolnictwem wyższym, gdzie m.in. sprawował funkcję kanclerza Uniwersytetu Mikołaja Kopernika oraz Politechniki Krakowskiej im. T. Kościuszki w Krakowie (obecnie), adiunkta w Katedrze Gospodarowania Zasobami Pracy na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Zarządzania UMK w Toruniu. Ponadto, od 2009 roku jest ekspertem ds. szkolnictwa wyższego w Ministerstwie Rozwoju Regionalnego. Czynnie brał udział w pracach Komitetów Monitorujących unijne fundusze na poziomie województwa kujawsko-pomorskiego, zarówno w okresie programowania 2004-2006 oraz 2007-2013. Jest ekspertem w Komitecie Regionów UE w Brukseli. Autor kilkunastu publikacji naukowych z obszaru m.in. finansowania szkolnictwa wyższego.

Prof. zw. dr hab. Marek Kwiek

od 2002 roku dyrektor Centrum Studiów nad Polityką Publiczną i od 2012 roku kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od kilkunastu lat prowadzi rozległe, interdyscyplinarne, międzynarodowe badania porównawcze instytucji uniwersytetu w Europie.

Międzynarodowy doradca i ekspert w sprawach polityki edukacyjnej i polityki naukowej m.in. dla Komisji Europejskiej, OECD, Rady Europy, OBWE, USAID, UNDP i Banku Światowego. W ostatnich kilkunastu latach kierownik, partner lub członek zespołu badawczego w ponad czterdziestu projektach międzynarodowych związanych z badaniami szkolnictwa wyższego i polityką edukacyjną, finansowanych m.in. przez Fundacje Fulbrighta, Forda i Rockefellera, unijne programy badawcze, European Science Foundation (ESF) oraz organizacje międzynarodowe, rządy państw europejskich i instytucje edukacyjne. Współtwórca strategii rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego do 2020 roku (Ernst and Young/IBNGR, 2010) i doradca ds. reform szkolnictwa wyższego w dziesięciu krajach, ostatnio na Ukrainie (2014).

Jego najważniejsze międzynarodowe projekty badawcze dotyczą przedsiębiorczości akademickiej (EUEREK, *European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge*, 2004–2007, 6 PR UE), relacji uniwersytetów z otoczeniem gospodarczym (GOODUEP, *Good Practices in University-Enterprise Partnerships*, 2007–2009, UE), równości szans edukacyjnych (*Higher Education in the 21st Century: Access and Equity*, 2007–2008, Fulbright Foundation), relacji państwa dobrobytu i uniwersytetów (EDUWEL, *Education and Welfare*, 2009–2013 i WORKABLE, *Making Capabilities Work*, 2009–2012, 7 PR UE) oraz transformacji profesji akademickiej (*The International Attractiveness of the Academic Profession,* 2000–2001, 2002–2003 oraz EUROAC, *The Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges*, 2009–2013, ESF). Aktualnie prowadzi m.in. finansowany przez Narodowe Centrum Nauki pięcioletni projekt MAESTRO: *Program Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego* (2012–2017) oraz trzyletni projekt HARMONIA (*Europejskie uniwersytety flagowe: w poszukiwaniu równowagi między doskonałością akademicką a zobowiązaniami wobec społeczeństwa i gospodarki*).

Trzy lata spędził na uniwersytetach zagranicznych m.in. na University of Virginia (Fulbright Foundation, 1994–1995), University of California w Berkeley (Kosciuszko Foundation, 1996–1997) i w National Endowment for Democracy w Waszyngtonie (*Reagan-Fascell Democracy Fellow*, 2002–2003). W latach 2000–2001 był *International Open Society Institute Policy Fellow,* a w latach 2007–2009 był jednym z 30 globalnych „naukowców nowego wieku" (*Fubright New Century Scholars*) Fundacji Fulbrighta w dziedzinie badań nad szkolnictwem wyższym.

Opublikował 11 książek i ponad 140 artykułów, przede wszystkim w obiegu międzynarodowym. Publikował m.in. w Higher Education, Comparative Education Review, Science and Public Policy, Higher Education in Europe, Higher Education Management and Policy, European Educational Research Journal, Journal of Studies in International Education czy European Journal of Higher Education. Trzy ostatnio wydane monografie to Knowledge Production in European Universities: States, Markets, and Academic Entrepreneurialism (Peter Lang: Frankfurt am Main 2013, s. 483), Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie (Wydawnictwo Naukowe UAM: Poznań 2010, s. 447) oraz The University and the State. A Study into Global Transformations (Peter Lang: Frankfurt am Main 2006, s. 424).

Członek rad redakcyjnych kilku prestiżowych międzynarodowych czasopism z dziedziny badań nad szkolnictwem wyższym, m.in. *Higher Education Quarterly*, *European Educational Research Journal* i *European Journal of Higher Education*. Od 2011 roku redaktor serii naukowej HERP: *Higher Education Research and Policy*, wydawanej przez Peter Lang Scientific Publishers (Frankfurt am Main).

Instytut Badań Edukacyjnych

Jest placówką badawczą z ponad stuletnią tradycją, prowadzącą interdyscyplinarne badania naukowe nad funkcjonowaniem i efektywnością systemu edukacji w Polsce. Głównym zadaniem IBE jest prowadzenie badań, analiz i prac rozwojowych przydatnych dla szeroko rozumianej polityki opartej na faktach i praktyki edukacyjnej. Instytut uczestniczy w krajowych i międzynarodowych projektach badawczych, przygotowuje raporty, sporządza ekspertyzy oraz pełni funkcje doradcze.

IBE realizuje projekty systemowe: „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie", „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego", „Badanie dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD)" oraz „Badanie uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych". Jest placówką badawczą z ponad stuletnią tradycją, prowadzącą interdyscyplinarne badania naukowe nad funkcjonowaniem i efektywnością systemu edukacji w Polsce. Głównym zadaniem IBE jest prowadzenie badań, analiz i prac rozwojowych przydatnych dla szeroko rozumianej polityki opartej na faktach i praktyki edukacyjnej. Instytut uczestniczy w krajowych i międzynarodowych projektach badawczych, przygotowuje raporty, sporządza ekspertyzy oraz pełni funkcje doradcze.

IBE realizuje projekty systemowe: „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie", „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego", „Badanie dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej (EWD)" oraz „Badanie uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych".

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00

ibe@ibe.edu.pl | www.ibe.edu.pl

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej

w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.