

Ulrich Teichler

Badania szkolnictwa wyższego w Europie

STRESZCZENIE. Celem niniejszego artykułu jest panoramiczne przedstawienie dorobku europejskich badań nad szkolnictwem wyższym. Autor szczegółowo analizuje kolejne etapy ich rozwoju, wskazuje najważniejsze prace i badaczy w tym zakresie, jak również instytucje, w których prowadzą swoje badania. Drobiazgowo przedstawia główne obszary tematyczne badań szkolnictwa wyższego oraz charakteryzuje różne typy badaczy podejmujących się tego przedsięwzięcia. Artykuł zawiera także analizę uwarunkowań przyczyniających się do niewidoczności badań szkolnictwa wyższego prowadzonych poza anglojęzycznym obiegiem, jak również inicjatyw podejmowanych przez europejskich badaczy w celu ograniczenia negatywnych efektów tej niewidoczności.

SŁOWA KLUCZOWE: badania szkolnictwa wyższego, metody, europejskie badania szkolnictwa wyższego

Wstęp

Dotychczasowe próby analizy stanu badań nad szkolnictwem wyższym prowadziły do zbliżonych konkluzji. Z jednej strony skłaniały się one ku określeniu pewnych prawidłowości, co do zasady znajdujących zastosowanie wszędzie tam, gdzie rozwinął się ten obszar badań. Z drugiej jednak zgodnie podkreślały uderzające różnice między poszczególnymi krajami (por. prace przeglądowe: Altbach 2002; Teichler 2013c; 2014a).

Po pierwsze, mówiąc o pewnych powszechnych prawidłowościach, w pierwszej kolejności należy nadmienić, że nawet w tych krajach, które charakteryzują się dość imponującym dorobkiem w tym obszarze, badania nad szkolnictwem wyższym stanowią *niewielkie pole badawcze*. Biorąc pod uwagę całkowitą wielkość systemów

szkolnictwa wyższego na świecie, istotną rolę, jaką systemy te powinny odgrywać w społeczeństwie, a także wielość i wielkość problemów, z jakimi zmagają się szkolnictwo wyższe, trzeba przyznać, że usystematyzowana wiedza na temat szkolnictwa wyższego nie doczekała się do dzisiaj należytej sobie rangi. Co ciekawe, wiarygodne opracowania nie zawierają niemal żadnych danych liczbowych: nawet ci, którzy dobrze znają ten obszar, nie podejmują się szacunków, czy na całym świecie jest pięć, czy może dziesięć lub więcej tysięcy badaczy zajmujących się obszarem szkolnictwa wyższego. Philip Altbach (2014) odnotował, że jest ich na świecie co najmniej sześć tysięcy, a nawet ponad dwanaście tysięcy, jeśli zaliczymy do tej grupy „badaczy instytucjonalnych”. Możemy więc zapytać: czy jesteśmy w stanie znaleźć w Europie dwa tysiące osób zajmujących się badaniem szkolnictwa wyższego? Czy jest ich nieco, czy może znacznie więcej?

Po drugie, daleko posunięta ostrożność w szacowaniu „wielkości” tego obszaru badań może pomóc wytłumaczyć to, że *wielu uczonych* podejmujących – sporadycznie lub całkiem regularnie – aktywność badawczą w tym obszarze *nie postrzega siebie w pierwszej kolejności jako badaczy szkolnictwa wyższego*. Wielu z nich widzi samych siebie przede wszystkim przez pryzmat pewnej dyscypliny: badań edukacyjnych, psychologii, socjologii, nauk politycznych, ekonomii i nauk o zarządzaniu, prawa, historii itp. Szkolnictwo wyższe jest dla nich pewnym tematycznym obszarem badań, lecz nie nadrzędnym elementem ich tożsamości naukowej. Co więcej, niektórzy uczeni, uważający, że obszar ich badań jest tematycznie zdefiniowany, postrzegają badania nad szkolnictwem wyższym jako istotny, lecz nie najważniejszy obszar wchodzący w skład tej definicji, np. uczeni analizujący badania naukowe na uniwersytetach mogą postrzegać siebie w kategoriach badaczy nauki, a ci, którzy zajmują się zatrudnieniem i pracą absolwentów, mogą uważać się za analityków rynku pracy.

Po trzecie, szkolnictwo wyższe jako pole badań cechuje się *bardzo niejasnymi granicami oddzielającymi „właściwe” badania od doradztwa, nadzoru administracyjnego, ewaluacji czy innych działań obliczonych na poszukiwanie empirycznych wskaźników*. I odpowiednio – nie zawsze istnieje wyraźna różnica między tym, kto w pierwszej kolejności jest badaczem, kto zaś konsultantem, ewaluatorem, menedżerem, „refleksyjnym ustawodawcą” czy praktykiem, np. rozmaite periodyki i inne publikacje akademickie traktujące o szkolnictwie wyższym stanowią platformę wymiany wiedzy zarówno pomiędzy uczonymi, jak i innymi ekspertami.

Po czwarte, badania nad szkolnictwem wyższym *w przeważającej mierze koncentrują się na wymiarze krajowym* lub na mniejszych obszarach w ramach poszczególnych krajów, np. regionach, konkretnych instytucjach szkolnictwa wyższego lub ich jednostkach (składowych), wskutek czego silny kontekst krajowych uwarunkowań dla poszczególnych przypadków jest często przyjmowany jako dany. Ani badania szkolnictwa wyższego akcentujące globalne spojrzenie, ani międzynarodowe badania porównawcze nie należą dziś do częstych przypadków. Na przy-

kład przeprowadzone ostatnio badania rozpoznawalnych na świecie czasopism naukowych dowiodły, że jedynie 11% artykułów, które ukazały się w latach 1992-2011, stanowiły publikacje wprost porównujące sektor szkolnictwa wyższego w co najmniej dwóch krajach (Kosmützky i Krücken 2014).

Po piąte, poprzez fakt, że obszar ten jest stosunkowo niewielki, badania szkolnictwa wyższego mogą być postrzegane jako *heterogeniczne pole*. Każdy z uczonych, jak również każdy z pozostałych ekspertów z zasady zajmuje się jedynie pewnym jego fragmentem – może to być kształcenie i uczenie się, zarówno w kontekście pracowników, jak i studentów, społeczne ramy systemów szkolnictwa wyższego bądź zarządzanie i administracja w szkolnictwie wyższym. Tak jak sama wiedza, tak teorie i metody różnią się między poszczególnymi subdyscyplinami, nie może zatem zaskakiwać, że próby stworzenia wspólnych ram teoretycznych, wyczerpującej bazy danych i powszechnej sieci komunikacji spełzają na niczym.

Opisane generalizacje powinny być traktowane z dużą ostrożnością, gdyż obszar badań nad szkolnictwem wyższym *różni się znacznie w poszczególnych krajach*. Możemy dostrzec ogromne różnice w *rozmiarach* tego pola badawczego: w wybranych krajach to stosunkowo silny obszar oparty na wyraźnych podstawach instytucjonalnych (tu przykładem mogą być Stany Zjednoczone i Chiny), w innych obserwujemy bardzo rozproszony zbiór instytucji, postaci i tematów, w jeszcze innych badania nad szkolnictwem wyższym mają charakter marginalny lub nie są realizowane w ogóle. Również *dyscyplinarne afiliacje* różnią się pomiędzy krajami. W żadnym europejskim państwie nie istnieje wyraźna i przejrzysta *instytucjonalna baza* dla badań szkolnictwa wyższego na kształt tej, z jaką mamy do czynienia w przypadku Stanów Zjednoczonych (co zostanie omówione dalej). Spojrzenia mogą się różnić – podczas gdy jedni będą się skłaniać ku określeniu tego obszaru badań jako sporego i godnego uwagi jedynie w dwóch lub kilku krajach Europy, inni wskażą większą liczbę państw, w których badania nad szkolnictwem wyższym mają charakter marginalny lub nie istnieją w ogóle. Podczas gdy „szkolnictwo wyższe” może obejmować stanowiska uczonych i jednostki naukowe, a także dydaktykę w niektórych krajach, w innych jest to jedynie jeden z wielu tematów, które leżą w polu zainteresowania poszczególnych uczonych. I wreszcie, różnią się też *powiązania między obszarem badań, polityką i praktyką*. W niektórych krajach polityka realizowana w obszarze szkolnictwa wyższego zdaje się zabiegać o metodycznie gromadzone dane, jako „dowody”, podczas gdy w innych tego rodzaju dane gromadzone są jedynie incydentalnie.

1. Etapy rozwoju badań nad szkolnictwem wyższym

Pierwsze światowe zestawienie badań nad szkolnictwem wyższym zostało opublikowane na początku lat 70. XX wieku przez uczonych z Instytutu Badań Edukacyj-

nych im. Maxa Plancka w Berlinie (Nitch i Weller 1970-1973). Praca ta pokazała, że w większości krajów świata aż do lat 60. było to *marginalne pole* badań i wydaje się, że Stany Zjednoczone były właściwie jedynym państwem, w którym obszar ten był już wówczas widoczny i pokaźny.

Badania nad szkolnictwem wyższym zaczęły się rozwijać w latach 60. i 70. w odpowiedzi na dwa zjawiska: obserwowany w wielu państwach gwałtowny wzrost liczby studentów oraz studenckie protesty, które miały miejsce w wybranych krajach wysoko rozwiniętych gospodarczo. Kiedy studia przestały być przywilejem jedynie nielicznych, a edukacja wyższa zaczęła być postrzegana coraz bardziej przez pryzmat istotnych związków z technologią, gospodarką, społeczeństwem i kulturą, spowodowały one do refleksji, że klasyczna koncepcja uniwersytetu traci na aktualności.

Uczeni reprezentujący różne dyscypliny zainteresowali się wówczas analizą zagadnień związanych ze szkolnictwem wyższym. Międzynarodowe organizacje, zwłaszcza Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), rozpoczęły regularne analizy, stworzyły komitety eksperckie i zainicjowały projekty badawcze. W wielu krajach europejskich, w ramach różnych instytucji sektora szkolnictwa wyższego, tworzone „centra kształcenia” (*nauczania i uczenia się*) czy też „centra rozwoju personelu” (również *Hochschuldidaktik, onderzoek van onderwijs* i in.), zazwyczaj pełniące w tych strukturach niejako podwójną funkcję – zarówno badawczą, jak i doradczą. Niektóre kraje, jak np. Szwecja, zainicjowały wówczas krajowe programy wspierania projektów badawczych skoncentrowanych na zagadnieniach związanych z obszarem szkolnictwa wyższego, podczas gdy inne tworzyły główne centra badań nad szkolnictwem wyższym poza uniwersytetami. Początki dobrze dziś znanych europejskich instytucji sięgają właśnie tego okresu. Centrum Studiów nad Polityką Szkolnictwa Wyższego na Uniwersytecie w Twente w Holandii (The Center for Higher Education Policy Studies of the Twente University – CHEPS) zostało utworzone w 1984 r., zaś Międzynarodowe Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym na Uniwersytecie w Kassel w Niemczech (International Centre for Higher Education Research of the University of Kassel) powołano w 1978 r. Jednak regularne studia nad stanem szkolnictwa wyższym wciąż pozostawały wtedy, w porównaniu do dnia dzisiejszego, stosunkowo rzadkie.

Jak pokazują publikacje dotyczące stanu badań nad szkolnictwem wyższym, w wielu wysoko rozwiniętych krajach (i nie tylko) *między końcem lat 80. XX wieku a początkami XXI wieku* obszar ten wyraźnie zyskał na znaczeniu. Wydaje się, że w procesie tym odegrało rolę wiele czynników, wśród których można wymienić: nacisk na szeroko rozumianą ewaluację, „rozliczalność”, politykę opartą na dowodach; decentralizację szkolnictwa wyższego (a co za tym idzie – zwiększenie liczby kluczowych aktorów w tym obszarze); profesjonalizację zarządzania szkolnictwem wyższym; rosnącą świadomość złożoności i utratę zaufania do wiedzy o szkolnictwie wyższym czerpanej z bezpośredniego doświadczenia w obliczu jego umiędzynarodowienia oraz globalizacji.

Od tego czasu opublikowano znaczną liczbę raportów opisujących stan badań nad szkolnictwem wyższym. Wiele na temat sytuacji tego obszaru mówią wprost również wydawnictwa encyklopedyczne (zwłaszcza Clark i Neave 1992; por. Forest i Altbach 2006; Tight, Mok, Huisman i Morphey 2009). Niektóre pozycje zawierają globalne (tematyczne i instytucjonalne) analizy sytuacji badań nad szkolnictwem wyższym (np. Sadlak i Altbach 1997; Teichler i Sadlak 2000). Kolejne koncentrują się raczej na instytucjonalnych podstawach badań nad szkolnictwem wyższym (Altbach, Bozeman, Janashia i Rumbley 2007; Altbach i Engberg 2000; Rumbley i in. 2014; Schwartz i Teichler 2000), a jeszcze inne opisują obszary tematyczne i przedstawiają główne wnioski z badań, np. w oparciu o analizy bibliograficzne (np. prace o „badaniu szkolnictwa wyższego”, Tight 2003; 2012). Wybrane analizy koncentrują się na badaniach nad szkolnictwem wyższym w Europie (Frackmann i Massenn 1992; Neave i Teichler 1989; Sursock i Smidt 2010; Teichler 2005). Niektóre organizacje zrzeszające badaczy szkolnictwa wyższego oraz innych ekspertów ukazują sytuację badań nad szkolnictwem wyższym przez pryzmat doświadczeń i aktywność tych organizacji (Begg 2003; Kehm i Musselin 2013). Część publikacji zawiera eseje pisane częściowo przez badaczy zajmujących się szkolnictwem wyższym, częściowo zaś przez przedstawicieli uczelnianych władz, ustawodawców oraz praktyków na tym polu (np. Fromment, Kohler, Purser i Wilson 2006; Gabel, Purser, Wächter i Wilson 2008). Wreszcie dostępnych jest także wiele prac poświęconych wybranym obszarom tematycznym, w których autorzy i redaktorzy, koncentrując się na kluczowych zagadnieniach szkolnictwa wyższego, *implicite* dostarczają cennego przeglądu badań nad szkolnictwem wyższym w odniesieniu do poruszanych kwestii (np. King, Marginson i Naidoo 2013; Kwiek 2013; Shin i Teichler 2014; Zgaga 2013).

2. Badania nad szkolnictwem wyższym w Europie i ich widoczność w obiegu anglojęzycznym

Na przestrzeni lat badania nad szkolnictwem wyższym w wybranych krajach Europy nabrały rozpędu. Większość jest jednak dostępna jedynie w języku kraju autorów. Jak dotąd anglojęzyczne publikacje często sygnalizują tematy, ważniejsze wyniki badań czy też opinie dostępne w poszczególnych europejskich krajach. Międzynarodowe i europejskie publikacje, konferencje oraz współpraca ekspercka w ramach sektora międzyrządowych organizacji w latach 60. i 70. wskazują na to, że uczeni z Wielkiej Brytanii, Irlandii, wybranych krajów nordyckich, Holandii, Niemiec, jak również kilku innych krajów europejskich wykazywali aktywność na tym polu. Na uwagę zasługują również podejmowane wówczas w krajach Europy Wschodniej badania na temat nauczania i uczenia się, programów studiów itp. Na przestrzeni lat uczeni z kolejnych krajów zyskiwali rozpoznawalność na arenie międ-

dzynarodowej, jednak bez wątplenia środowiska skupiające badaczy szkolnictwa wyższego wciąż w znaczący sposób różniły się w poszczególnych krajach, zarówno jeśli chodzi o wielkość, jak i aktywność w zakresie podejmowanej współpracy.

Pierwszym krajem, w którym badania nad szkolnictwem wyższym osiągnęły spore rozmiary była Wielka Brytania. Brytyjskie Towarzystwo Badań nad Szkolnictwem Wyższym (The Society for Research into Higher Education, SRHE) zostało założone już w 1965 r. i aż do dziś stanowi ono największą społeczność badaczy skoncentrowanych na szkolnictwie wyższym, opartą w głównej mierze na „zasobach” jednego tylko kraju. Jednakże działalność Towarzystwa od zawsze miała charakter ponadnarodowy. Ma ono aktywnych członków w Irlandii, Australii i krajach anglosaskich, a ów ponadnarodowy charakter uwidacznia również fakt, że co najmniej jeden z wiceprezesów Towarzystwa, podobnie jak minimum 5 spośród 30 członków, reprezentuje kraje nieanglojęzyczne (zob. tabela 1).

W pierwszej *Międzynarodowej Encyklopedii Szkolnictwa Wyższego* (*International Encyclopedia of Higher Education*), która ukazała się w 1977 r. pod redakcją prezydenta jednego z amerykańskich uniwersytetów (Knowles 1977), 75% autorów opracowań stanowili Amerykanie, dalszych 14% pochodziło z Wielkiej Brytanii i Kanady (mniej więcej po połowie), a 11% z innych krajów (mniej niż połowę spośród nich stanowili autorzy z innych krajów Europy) (Teichler 1980). Przegląd najważniejszych publikacji dotyczących szkolnictwa wyższego opracowany przez amerykańskiego uczonego Philipa G. Altbacha, obejmujący prace od późnych lat 70. (Altbach 1979), wykraczający poza pozycje dostępne tylko w języku angielskim, wskazywał, że już w owym czasie można było czerpać z większego zbioru badaczy szkolnictwa wyższego z różnych krajów.

W latach 70. ukonstytuowały się dwa europejskie stowarzyszenia, których celem było zrzeszenie osób zajmujących się badaniem szkolnictwa wyższego, z drugiej zaś zainteresowanych polityką i praktyką w obszarze edukacji wyższej. Pierwsze z nich, Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Badań i Rozwoju Edukacji Wyższej (European Association for Research and Development in Higher Education, EARDHE), kładło nacisk na kształcenie i uczenie się (np. Ritter i Kühn 1985). W latach 90. stopniowo zaprzestało ono swojej działalności, a jego rolę przejęło Międzynarodowe Konsorcjum na rzecz Rozwoju Edukacji (International Consortium for Educational Development, ICED) – sieć stworzona przez ponad dwadzieścia organizacji z całego świata, zrzeszających ekspertów w zakresie nauczania i uczenia się w edukacji wyższej; wydawca „International Journal for Academic Development” (IJAD).

Drugie, Europejskie Stowarzyszenie Badań Instytucjonalnych (European Association for Institutional Research, EAIR) założono w 1979 r. Jego powstanie zaainspirował znaczący rozwój „badań instytucjonalnych” w Stanach Zjednoczonych (o czym będzie mowa dalej), a swoją działalność rozpoczęło jako stowarzyszenie partnerskie Association for Institutional Research (AIR). Jako że „badania instytucjonalne” w tym obszarze nie zyskały w Europie takiej popularności jak w Stanach

Tabela 1. Kluczowe instytucje i badacze szkolnictwa wyższego w Europie

| |
|---|
| Towarzystwo Badań nad Szkolnictwem Wyższym (Society for Research into Higher Education, SRHE): Wiceprzewodniczący spoza krajów anglojęzycznych (obecnie): Ulrich Teichler (Niemcy); członkowie spoza krajów anglojęzycznych: Marianne Bauer (Szwecja), Gunnar Handal (Norwegia), Peter Maassen (Holandia i Norwegia), Ference Marton (Szwecja) i Ulrich Teichler |
| Europejskie Stowarzyszenie Badań Instytucjonalnych (European Association for Institutional Research, EAIR): honorowe członkostwo, honorowe przewodnictwo lub nagrody za wybitny wkład w rozwój badań w ostatnim dwudziestoleciu: Ron Barnett (Wielka Brytania), Guy Haug (Francja i Belgia), Ellen Hazelkorn (Irlandia), José-Ginés Mora (Hiszpania), Guy Neave (Wielka Brytania i Francja), Michael Shattock (Wielka Brytania), Ulrich Teichler i Mantz Yorke (Wielka Brytania); honorowe członkostwo za różnego rodzaju zasługi na rzecz EAIR: Kary Hyppönen (Finlandia), Roddy Begg (Wielka Brytania) i Anita Ax (Holandia) |
| Autorzy europejscy wymieniani w pracy B.R. Clarka: <i>The Higher Education System</i> (1983): Tony Becher (Wielka Brytania), Ladislav Cerych (Francja i Czechy) Maurice Kogan (Wielka Brytania), Harold Perkin (Wielka Brytania) i Gareth Williams (Wielka Brytania) |
| Europejscy autorzy najczęściej cytowani w <i>Encyklopedii szkolnictwa wyższego (Encyclopedia of Higher Education)</i> (Clark i Neave 1992): Guy Neave, Maurice Kogan, Ulrich Teichler, Tony Becher (Wielka Brytania), Gareth Williams, George Psacharopoulos (Grecja), Mark Blaug (Wielka Brytania) i Frans van Vught (Holandia) |
| Przewodniczący CHER, począwszy od 1978 r.: Ulrich Teichler, Guy Neave, Jean-Claude Eicher (Francja), Oliver Fulton (Wielka Brytania), Alberto Amaral (Portugalia), Christine Musselin (Francja) i Patrick Clancy (Irlandia); sekretarze: Frans van Vught, Peter Maasen (objaz z Holandii w czasie trwania kadencji), Jürgen Enders, Barbara M. Kehm (oboje z Niemiec w trakcie trwania kadencji) i Pedro N. Teixeira (Portugalia) |
| Europejscy badacze szkolnictwa wyższego najczęściej wskazywani w <i>Researching Higher Education</i> M. Tigha (2012): Ronald Barnett, Rosemary Deem, Lee Harvey, Peter T. Knight, Michael Shattock, Malcolm Tight i Mantz Yorke (wszyscy z Wielkiej Brytanii); Ference Marton i Ulrich Teichler |
| Europejscy badacze najczęściej wskazywani w <i>Knowledge Production in European Universities</i> M. Kwieka (2013): Nicolas Barr, John Brennan, Roger Dale, Rosemary Deem, Maurice Kogan, Hugh Lauder, Guy Neave, David Palfreyman, Peter Scott, Michael Shattock, Paul Temple, Paul Trowler, Richard Whitley and Gareth Williams (Wielka Brytania); Alberto Amaral, Ivar Bleiklie, Andrea Bonaccorsi, Jürgen Enders, Aldo Geuna, Ase Gornitzka, Jeroen Huisman, Ben Jongbloed, Georg Krücken, Marek Kwiek, Loet Leydesdorff, Peter Maassen, Kerstin Martens, Christine Musselin, Johan P. Olsen, Carlo Salerno, Bjorn Stensaker, Ulrich Teichler, Pedro Teixeira, Jussi Välimaa, Frans van Vught i Luc Weber (inne kraje europejskie) |
| Wieloletni redaktorzy czasopism naukowych wydawanych w Europie: Guy Neave, Alec Ross, Maurice Kogan, Noel J. Entwistle, Malcolm Tight, Roddy Begg, Bjorn Stensaker, Jeroen Huismani in. |
| Europejscy Laureaci Nagrody Comeniusa z okazji Światowych Konferencji UNESCO na temat szkolnictwa wyższego (UNESCO World Conferences on Higher Education) w 1998 r.: Ladislav Cerych and Ulrich Teichler; Europejscy uczeni – członkowie rad naukowych Forum UNESCO na temat szkolnictwa wyższego, badań i wiedzy (UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge) w latach 2001-2008: Ivar Bleiklie (Norwegia), Maurice Kogan, Philippe Laredo (France), Francisco Michavila-Pitarch (Spain), Guy Neave, Baiba Rivza (Łotwa), Helena Sebkova (Czechy), Sverker Sorlin (Szwecja), Roland G. Sultana (Malta) i Ulrich Teichler |

| |
|---|
| <p>Członkowie Academia Europaea: dawniej: Tony Becher (Wielka Brytania), Maurice Kogan (Wielka Brytania); wieloletni członkowie: Peter Scott (Wielka Brytania) i Ulrich Teichler; obecni członkowie: Jürgen Enders (początkowo Niemcy, następnie Holandia i Wielka Brytania), Simon Marginson (Australia i Wielka Brytania), Christine Musselin, Michele Rostan (Włochy), Jussi Välimaa (Finlandia) i Marijk van der Wende (Holandia)</p> |
| <p>Koordynatorzy projektu „Higher Education Looking Forward (HELFF)” realizowanego dzięki dotacji z European Science Foundation w latach 2005-2007: John Brennan (Wielka Brytania), Jürgen Enders, Christine Musselin, Ulrich Teichler i Jussi Välimaa; koordynatorzy partnerstw projektowych w ramach projektu finansowanego ze środków European Science Foundation „Higher Education and Social Change in Europe (EuroHESC)”: Ivar Bleiklie, Uwe Schimank (Niemcy), Ulrich Teichler i Jussi Välimaa</p> |

Źródło: opracowanie własne.

Zjednoczonych, EAIR z czasem stało się organizacją zaangażowaną w dialog między badaczami a praktykami w obszarze szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w Europie (Begg 2003). Wydawane przez EAIR czasopismo – „Tertiary Education and Management” – publikowało przez kilka lat głównie dorobek swoich dorocznych konferencji (Kehm 2005). Wyraźne europejskie zaplecze EAIR akcentuje m.in. fakt, że organizacja ta od połowy lat 90. uhonorowała ośmiu badaczy szkolnictwa wyższego (z sześciu europejskich krajów) poprzez nadanie im honorowego członkostwa, honorowego przewodnictwa bądź przyznanie nagród za wyróżniające osiągnięcia badawcze. Kolejnych troje europejskich ekspertów nagrodzono za różnego rodzaju wkład na rzecz EAIR (tabela 1).

Podczas gdy część z najważniejszych czasopism w tym obszarze została utworzona wcześniej w Stanach Zjednoczonych, różne międzynarodowe (anglojęzyczne) periodyki dotyczące szkolnictwa wyższego zaczęły ukazywać się w Europie w latach 70. XX wieku. Należą do nich:

- „Higher Education” (od 1972 r., dziś wydawnictwo Springer, Holandia) – czasopismo naukowe obejmujące szerokie spektrum badań nad szkolnictwem wyższym;
- „Studies in Higher Education” (od 1976 r., dziś wydawnictwo Taylor & Francis, Wielka Brytania) – czasopismo naukowe utworzone przez SRHE, którego zainteresowania koncentrują się głównie na nauczaniu i uczeniu się, programach kształcenia itp., choć obejmują również inną tematykę;
- „Higher Education in Europe” – wydawane (w latach 1976-2009) przez European Centre for Higher Education (CEPES/UNESCO), w 2011 r. zastąpione przez czasopismo akademickie „European Journal of Higher Education” (wydawnictwo Routledge, Wielka Brytania);
- „Journal of Higher Education Policy and Management” – utworzone i wydawane (w latach 1978-2012) przez OECD;

- „Higher Education Policy” – wydawane od 1988 r. (dziś wydawnictwo Palgrave Macmillan, Wielka Brytania), utworzone przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów (International Association of Universities, IAU);
- „Tertiary Education and Management” – wydawane od 1995 r. (dziś wydawnictwo Routledge, Wielka Brytania), utworzone przez EAIR;
- „The European Journal of Education” – wydawany od 1975 r. (dziś wydawnictwo Blackwell, Wielka Brytania), koordynowany przez Europejski Instytut Edukacji i Polityki Społecznej we Francji, poświęca rocznie jeden numer tematyczny szkolnictwu wyższemu.

Spośród wymienionych periodyków, te dwa, które w środowisku akademickim cieszą się największym uznaniem, czyli „Higher Education” oraz „Studies in Higher Education”, co najmniej do lat 90. cechowała dominacja autorów ze Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i innych krajów anglosaskich.

Kiedy Burton R. Clark – wraz z Martinem Trow, „ojcem założycielem”, jedną z dwóch najbardziej wpływowych postaci przyczyniających się do rozwoju badań nad szkolnictwem wyższym w Europie (Burrage 2010; Clark 1983) – zaprosił *wiodących naukowców na początku lat 80. do zdania raportu na temat stanu badań nad szkolnictwem wyższym na świecie* (Clark 1984), większość z nich pochodziła ze Stanów Zjednoczonych. Wybrał pięcioro przedstawicieli z Europy, spośród których czworo pochodziło z Wielkiej Brytanii, zaś jeden z kontynentu (por. tabela 1).

Rozwój ilościowy i jakościowy badań nad szkolnictwem wyższym, jaki dokonał się od lat 70., dał się zauważyć w drugim ważnym wydawnictwie encyklopedycznym, opublikowanym na początku lat 90. Wśród osiemnastu najczęściej cytowanych uczonych w *Encyclopedia of Higher Education* (Clark i Neave, 1992) ośmioro pochodziło z Europy – pięcioro z Wielkiej Brytanii, troje z innych krajów.

Powołanie w 1988 r. Konsorcjum na rzecz Badań nad Szkolnictwem Wyższym (Consortium of Higher Education Researchers, CHER) z pewnością wpłynęło na poprawę komunikacji między badaczami szkolnictwa wyższego oraz rozwój współpracy badawczej w Europie, jak również zwiększyło widoczność europejskich badaczy szkolnictwa wyższego na arenie międzynarodowej. Celem CHER jest osiągnięcie statusu najbardziej widocznej międzynarodowej organizacji zrzeszającej badaczy szkolnictwa wyższego. W praktyce jest ona (i to w różnych aspektach) bardzo skoncentrowana na Europie. Ponad 3/4 członków, a dotyczy to również członków zarządu, od lat stanowią Europejczyki. Wszystkie osoby pełniące funkcję przewodniczącego bądź sekretarza pochodziły z Europy, wszystkie doroczne konferencje odbywały się również w Europie. Wśród tematów poruszanych podczas konferencji, a także widocznych w podejmowanych projektach zwracały uwagę zwłaszcza dwa, które są zdecydowanie bliższe badaczom w Europie niż np. Stanach Zjednoczonych. Chodzi tu o badania porównawcze szkolnictwa wyższego, jak również zagadnienia w skali makro (oczekiwania społeczne, tkanka systemów szkolnictwa wyższego, kierowanie systemami szkolnictwa wyższego, rola rządu itp.).

Większość badań w Stanach Zjednoczonych skoncentrowana była raczej wokół zagadnień na poziomach mikro i meso.

CHER zrzeszyło badaczy szkolnictwa wyższego z wielu krajów Europy. Siedmioro przewodniczących pochodziło z pięciu różnych krajów Europy, zaś pięcioro sekretarzy z trzech krajów (tabela 1). W 2013 r. swoją reprezentację w liczbie dziesięciorga lub więcej członków miała Wielka Brytania, Niemcy i Francja, ponad pięcioro – Norwegia, Portugalia, Włochy, Finlandia, Holandia, Austria, a mniejsze grupy członków rekrutowały się z dalszych kilkunastu krajów Europy (nie są tu brani pod uwagę członkowie spoza Europy). Biorąc pod uwagę uczestników i prelegentów na konferencjach CHER, na przestrzeni lat dostrzegalny jest również udział badaczy z Belgii, Czech, Węgier, Irlandii, Polski, Serbii, Słowenii, Hiszpanii, Szwecji i Szwajcarii (Teichler 2013a; 2013b).

Jednak rozwój CHER ukazuje również, że badania szkolnictwa wyższego przez długi czas miały w Europie dość słabe podstawy instytucjonalne. CHER opierał się w dużym stopniu jedynie na *czterech znaczących instytucjach* ukierunkowanych na międzynarodowe porównania i zagadnienia *makro* w badaniach edukacji wyższej: wspomnianych powyżej CHEPS (Holandia) oraz INCHER-Kassel (Niemcy), a także Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU) w Oslo (Norwegia) oraz Centre for Research in Higher Education Policies (CIPES) na Uniwersytecie w Porto (Portugalia). Mniej niż 50 członków CHER stanowią profesorowie tytularni w dziedzinie edukacji wyższej (zgodnie z przynależnością ich katedry bądź jednostki) (Teichler 2013b).

Tak naprawdę to właśnie relatywnie niewielki rozmiar społeczności badaczy szkolnictwa wyższego w różnych krajach Europy był głównym powodem utworzenia ponadnarodowej struktury takiej jak CHER. Grupy działające w ramach poszczególnych państw były postrzegane jako zbyt słabe, aby umożliwić funkcjonowanie płaszczyzny dyskursu w tej dziedzinie. Do dzisiaj w Europie działa jedynie kilka organizacji zrzeszających badaczy szkolnictwa wyższego na poziomie krajowym lub regionalnym.

Główne segmenty (choć z pewnością nie składają się one na kompletny obraz czynnych instytucji oraz programów działających w poszczególnych krajach i widocznych w ramach poszczególnych języków) zostały przedstawione w wykazach instytucji prowadzących badania w obszarze szkolnictwa wyższego oraz programów studiów magisterskich i doktoranckich skoncentrowanych na szkolnictwie wyższym opublikowanych kolejno w 2000, 2006 i 2014 r. Ostatnie zestawienie zawiera 66 instytucji badawczych zlokalizowanych w Europie (dla porównania: w Stanach Zjednoczonych jest ich 50), spośród których 18 znajduje się w Wielkiej Brytanii, jedna w Irlandii, a 47 w 20 nieanglojęzycznych krajach Europy. Ujęto w nim również 22 programy (w porównaniu do blisko 200 w USA), z czego 13 w Wielkiej Brytanii, jeden w Irlandii, zaś 8 kolejnych w 6 nieanglojęzycznych krajach (Rumbley i in. 2014).

Wraz z rozwojem komunikacji i współpracy między badaczami szkolnictwa wyższego w Europie *język angielski zyskał dominację jako współczesna lingua franca*. Między 1993 a 1997 r. 21% artykułów w czasopiśmie *Higher Education*, najbardziej widocznym na arenie międzynarodowej i najbardziej prestiżowym periodyku w tej dziedzinie, było pisanych wciąż przez autorów z Wielkiej Brytanii, zaś jedynie 13% tekstów miało autorów z innych państw (Maassen 2000). Dla porównania, analizując publikacje z lat 2001-2004, można zauważyć wyraźną zmianę: tylko 12% stanowili wówczas autorzy z Wielkiej Brytanii, zaś 29% opublikowanych artykułów było autorstwa osób z innych krajów Europy (Teichler 2005). Czasopismo znacznie się rozrosło i choć udział autorów z Wielkiej Brytanii w liczbach bezwzględnych nie zmniejszył się, to udział autorów z innych krajów Europy wzrósł ponad czterokrotnie. W 2010 r. jedynie 13% artykułów miało autorów z Wielkiej Brytanii, zaś 36% z innych krajów europejskich (Tight 2012).

Jak dotąd – na podstawie autorstwa referatów bądź artykułów, jak również krajowych anglojęzycznych czasopism – można stwierdzić duże nierówności w tych krajach Europy, gdzie pole badań szkolnictwa wyższego jest widoczne. Na przykład uczeni z Holandii, Wielkiej Brytanii, jak również Finlandii, Niemiec i Włoch stanowili ponad połowę prelegentów na spotkaniach CHER w pierwszej dekadzie (Kehm i Teichler 2013a). Przytoczony wyżej przegląd wiodących czasopism anglojęzycznych ukazał, że Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Australia i Kanada to kraje, z których pochodzi połowa przypadków omawianych w artykułach porównawczych między 1992 a 2011 r. Podczas gdy 230 artykułów odnosi się do Wielkiej Brytanii, jedynie 44 dotyczy Niemiec, 34 – Francji, 25 – Szwecji (Kosmützky i Krücken 2014).

Rozkład krajów będzie jeszcze bardziej nierówny, jeśli weźmiemy pod uwagę analizę publikacji nie tylko na bazie kilku wiodących periodyków, ale szerszego spektrum anglojęzycznych czasopism. Na przykład Tight (2012) – czerpiąc zarówno z międzynarodowych, jak i tych w przeważającej mierze anglosaskich publikacji – wymienia pięć lub więcej publikacji, z których każda ma 14 autorów: siedmioro z Wielkiej Brytanii, dwoje z innych krajów Europy, a pięcioro kolejnych z różnych zakątków świata. Z kolei polski badacz Marek Kwiek (2013), podsumowując stan badań nad szkolnictwem wyższym w Europie, wskazał ponad 50 badaczy szkolnictwa wyższego, którzy co najmniej pięć razy znaleźli się w jego bibliografiach, wśród nich było więcej osób z innych krajów Europy (22) niż z Wielkiej Brytanii (14) czy pozostałych części świata (17) (tabela 1).

Można dodać, że zróżnicowanie widoczne jest również, jeśli chodzi o wymiar organizacji istniejących poza samymi uczelniami. UNESCO, organizując w 1998 r. pierwszą międzynarodową konferencję poświęconą szkolnictwu wyższemu (World Conference of Higher Education) uhonorowało nagrodą Comeniusa jednego badacza ze Stanów Zjednoczonych i dwoje uczonych z Europy. Academia Europea, uzupełniając skład członkowski swojej instytucji doskonałymi badaczami z róż-

nych dyscyplin, ma w nim dziesięcioro badaczy szkolnictwa wyższego, spośród których czworo pochodzi z Wielkiej Brytanii, sześćcioro zaś z innych krajów Europy (tabela 1).

W Europie badacze z Wielkiej Brytanii i Irlandii publikują w większości w języku angielskim, a ich dokonania naukowe są doskonale widoczne (w międzynarodowym obiegu). Często publikują po angielsku badacze z Finlandii, Holandii, Norwegii i Szwecji, wiele (choć nie wszystkie) znaczących osiągnięć akademickich ważniejszych badaczy szkolnictwa wyższego z tych krajów jest „widocznych” w języku angielskim. W przeciwieństwie do powyższych przykładów, ponad 90% ważnych publikacji naukowych dotyczących szkolnictwa wyższego w innych dużych krajach Europy (takich jak Niemcy, Francja, Włochy, jak również większości krajów po-

Tabela 2. Najważniejsze zbiory esejów
(będących owocem konferencji, księgami pamiątkowymi, badań porównawczych)
opublikowanych przez badaczy szkolnictwa wyższego od 2002 r.

| |
|--|
| Enders, J., Fulton, O. (red.) (2002). <i>Higher Education in a Globalising World: International Trends and Mutual Observations: A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler</i> . Dordrecht: Kluwer Academic Publishers |
| Amaral, A., Meek, V.L., Larsen, I.M. (red.) (2003). <i>The Higher Education Managerial Revolution?</i> Dordrecht: Springer |
| De Corte, E. (red.) (2003). <i>Excellence in Higher Education</i> . London: Portland |
| Williams, G. (red.) (2003). <i>The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity</i> , Buckingham: SRHE – Open University Press |
| Sadlak, J. (red.) (2004). <i>Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects</i> . Bucharest: UNESCO-CEPES |
| Bleiklie, I., Henkel, M. (red.) (2005). <i>Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education – A Festschrift in Honour of Maurice Kogan</i> . Dordrecht: Springer |
| Gornitzka, A., Kogan, M., Amaral, A. (red.) (2005). <i>Reform and Change in Higher Education: Analysing Policy Implementation</i> . Dordrecht: Springer |
| Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. (red.) (2005). <i>The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education</i> . Third (internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh |
| Krücken, G., Kosmützky, A., Torka, M. (red.) (2006). <i>Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions</i> . Bielefeld: Transcript |
| Meyer, J., Land, R. (red.) (2006). <i>Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge</i> . London: Routledge |
| Teichler, U. (red.) (2006). <i>The Formative Years of Scholars</i> . London: Portland |
| Tomusk, V. (red.) (2006). <i>Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery</i> . Dordrecht: Springer |
| Cavalli, A. (red.) (2007). <i>Quality Assessment for Higher Education in Europe</i> . London: Portland |
| Enders, J., Vught, F. van (red.) (2007). <i>Towards a Cartography of Higher Education Policy Change: A Festschrift in Honour of Guy Neave</i> . Enschede: Center for Higher Education Policy Studies |

cd. tabeli 2

| |
|---|
| Kehm, B.M. (red.) (2008). <i>Hochschuleim Wandel: Die Universitätals Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler</i> , Frankfurt a.M. – New York: Campus |
| Shattock, M. (red.) (2008). <i>Entrepreneurialism and the Knowledge Economy: Diversification and Organisational Change in European Universities</i> , Maidenhead: McGraw Hill – Open University Press |
| Taylor, J., Brites Ferreira, J., Lourdes Machado, M. de, Santiago, R. (red.) (2008). <i>Non-University Higher Education in Europe</i> . Dordrecht: Springer |
| Amaral, A., Neave, G., Musselin, C., Maassen, P. (red.) (2009). <i>European Integration and the Governance of Higher Education and Research</i> . Dordrecht: Springer |
| Kehm, B.M., Stensaker, B. (red.) (2009). <i>University Rankings, Diversity and the Landscape of Higher Education</i> . Rotterdam – Taipei: Sense |
| Knust, M., Hanft, A. (red.) (2009). <i>Continuing Higher Education and Lifelong Learning: An International Comparative Study on Structures, Organisation and Provisions</i> . Dordrecht: Springer |
| Paradeise, C., Reale, C., Bleikie, I., Ferlie, E. (red.) (2009). <i>University Governance</i> . Dordrecht: Springer |
| Sadlak, J., Hüfner, K., Pricopie, R., Grünberg, L. (red.) (2009). <i>Topical Contributions and Outcomes</i> . Bucharest: UNESCO-CEPES |
| Davis, M., Devlin, M., Tight, M. (red.) (2010). <i>Interdisciplinary Higher Education: Perspectives and Practicalities</i> . Bingley: Emerald |
| Clancy, P., Dill, D.D. (red.) (2011). <i>The Research Mission of the University: Policy Reforms and Institutional Response</i> . Rotterdam – Taipei: Sense |
| Rostan, M., Vaira, M. (red.) (2011). <i>Questioning Excellence in Higher Education</i> , Rotterdam – Taipei: Sense |
| Slowey, M., Schuetze, H.G. (red.) (2012). <i>Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning</i> . Milton Park: Routledge |
| Vukasovic, M., Maassen, P., Nerland, M., Pinheiro, R., Stensaker, B., Vaboe, A. (red.) (2012). <i>Effects of Higher Education Reforms: Change Dynamics</i> , Rotterdam: Sense |
| Engwall, L., Scott, P. (red.) (2013). <i>Trust in Universities</i> . London: Portland |
| Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., Fege, J. (red.) (2013). <i>Modeling and Measuring Competencies in Higher Education: Tasks and Challenges</i> . Rotterdam – Boston – Taipei: Sense |
| Karlsen, J.E., Pritchard, R. (red.) (2013). <i>Resilient Universities: Confronting Challenges in a Changing World</i> . Oxford: Peter Lang |
| Zgaga, P., Teichler, U., Brennan, J., (red.) (2013). <i>The Globalisation Challenge for European Higher Education: Convergence and Diversity, Centres and Peripheries</i> . Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition |
| Brankovic, J., Klemencic, M., Lazetic, P., Zgaga, P. (red.) (2014). <i>Global Challenges, Local Responses in Higher Education: The Contemporary Issues on National and Comparative Perspective</i> . Rotterdam: Sense |
| Goastellec, G., Picard, F. (red.) (2014). <i>Higher Education in Societies: A Multi Scale Perspective</i> , Rotterdam: Sense |
| Mattei, P. (red.) (2014). <i>University Adaptation in Difficult Economic Times</i> . Oxford: Oxford University |

Źródło: opracowanie własne.

łudnia i Europy Środkowo-Wschodniej) wciąż ukazuje się w językach właściwych dla poszczególnych krajów. Przegląd dokonań naukowych, poprzez analizę anglojęzycznych prac, jest możliwy jedynie w odniesieniu do kilku badaczy szkolnictwa wyższego pochodzących ze wspomnianych krajów.

Ten stan rzeczy trwa pomimo wielu prób w kierunku uczynienia prowadzonych w tych krajach badań bardziej widocznymi w kręgu odbiorców anglojęzycznych (np. CHEPS, INCHER i ECOTEC 2010; Klemencic 2014; Zgaga 2013). Można jednak zyskać pewien ogłęd badań szkolnictwa wyższego prowadzonych w różnych krajach Europy dzięki publikacjom stanowiącym zbiory artykułów (np. księgi pamiątkowe, książki bazujące na dorocznych konferencjach CHER, EAIR), jak również konferencji tematycznych czy projektów porównawczych, gdyż redaktorzy często włączają do nich autorów z szerokiego kręgu krajów (tabela 2).

3. Badania szkolnictwa wyższego niewidoczne we współczesnej *lingua franca* – przypadek Niemiec

Niemcy posłużą tu do zobrazowania sytuacji badań nad szkolnictwem wyższym w poszczególnych państwach Europy. W tym dużym kraju osiągnęły one pewien widoczny zasięg. Rozpatrując ten obszar badań w ujęciu „proporcjonalnym” (biorąc pod uwagę wielkość populacji i rozmiary systemu edukacji wyższej), można zauważyć, że stanowi on w Niemczech wyraźnie mniejsze pole badawcze niż np. w Finlandii czy Norwegii, a jednocześnie większe niż we Francji czy Włoszech.

Do lat 60. XX wieku, podobnie jak w wielu innych krajach, to pole badań pozostawało niejako na marginesie. *W latach 70. rozpoczął się proces instytucjonalizacji, widoczny na trzech płaszczyznach*, który obejmował: (1) powołanie *centrów dydaktyki (w) edukacji wyższej* w ramach różnego typu instytucji szkolnictwa wyższego, ukierunkowanych zarówno na badania, jak i wsparcie pracowników w doskonaleniu programów kształcenia, (2) stworzenie *ulokowanych poza uczelniami dużych jednostek badawczych dla celu studiów nad szkolnictwem wyższym*, (3) zwiększenie zakresu zagadnień tematycznych podejmowanych przez poszczególne *uczonych reprezentujących różne dyscypliny*. Natomiast tylko jeden niemiecki uniwersytet zdecydował się w tym czasie na stworzenie własnego centrum skoncentrowanego na studiach poświęconych szkolnictwu wyższemu (Goldschmidt, Teichler i Webler 1984; Oehler i Webler 1988; Over 1988).

Zainteresowanie usystematyzowaną wiedzą na temat szkolnictwa wyższego *od lat 90. wydaje się w Niemczech ciągle wzrastać*. Badania nad szkolnictwem wyższym rozwinęły się wprawdzie w stopniu umiarkowanym, lecz wyraźnie zmieniły w swej strukturze: choć zmniejszyła się liczba centrów dydaktyki szkoły wyższej, to pojawiły się lub rozwinęły w ramach instytucji szkolnictwa wyższego inne jednostki badawcze.

Autorzy studium poświęconego sytuacji badań nad szkolnictwem wyższym wydanego w 2003 r. (Gunkel, Freidank i Teichler 2003) zachęcili uczonych – którzy w ostatnich latach opublikowali co najmniej pięć prac w tym obszarze (zgodnie z główną bibliografią) lub byli zawodowo aktywni w ramach jednostki specjalizującej się w badaniach szkolnictwa wyższego – do dołączenia do bazy kontaktowej, jeśli *postrzegają siebie jako przynależnych do kategorii badaczy szkolnictwa wyższego*. W Niemczech zdefiniowało siebie w taki właśnie sposób ok. 150 osób. Mniej niż połowę stanowili naukowcy w pełni skoncentrowani na szkolnictwie wyższym, a w gronie osób na stanowiskach profesorskich odsetek ten był jeszcze niższy. Jedynie 10% publikacji tej ok. 150-osobowej grupy (wskazanych przez autorów jako ich główne prace) stanowiły takie, które nie były napisane w języku niemieckim (w większości był to język angielski) (por. późniejsze opracowania: Pasternack 2006; Zimmermann, Kamphans i Metz-Göckel 2008).

W ostatnich latach w Niemczech widać wyraźny rozwój w zakresie badań nad szkolnictwem wyższym. Można szacować, że w ciągu ostatniej dekady liczba uczonych, którzy zdefiniowaliby siebie jako badaczy szkolnictwa wyższego, co najmniej się podwoiła. Powstały nowe jednostki badawcze i katedry zajmujące się tematyką związaną z edukacją wyższą. Rząd federalny w oparciu o dotychczasowe zróżnicowane modele wsparcia dla wybranych (istotnych z punktu widzenia polityki) projektów i instytucji, stworzył systemowy program wsparcia dla badań szkolnictwa wyższego. W 2006 r. powstało Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) – towarzystwo na rzecz badań nad szkolnictwem wyższym w krajach niemieckojęzycznych. Kilka uczelni wprowadziło programy magisterskie poświęcone tematyce szkolnictwa wyższego lub odnoszące się częściowo do tego obszaru. Liczba doktorantów i młodych naukowców w powiązanych z tym obszarem dyscyplinach, którzy koncentrują się właśnie na szkolnictwie wyższym, znacząco wzrosła.

W 2010 r. przeprowadzono badanie wśród blisko 200 osób włączonych do sieci *młodych naukowców i innych profesjonalistów* prowadzących badania w obszarze szkolnictwa wyższego. Większość respondentów stanowili akademicy będący na różnych etapach pracy nad rozprawą doktorską poświęconą szkolnictwu wyższemu lub tuż po jej zakończeniu. Jako że nie istnieje w Niemczech żaden program studiów doktoranckich skoncentrowany na tej dyscyplinie, a tworzone dysertacje muszą mieścić się w obrębie przyjętej struktury dyscyplin naukowych, ponad 1/3 prac była przypisana do socjologii, ponad 1/5 do obszaru nauk ekonomicznych, a cała reszta rozrzucona była w obrębie innych dyscyplin. Z deklaracji autorów wiemy, że w przypadku ponad 1/3 prac promotorem (a w przypadku dalszej 1/4 prac promotorem pomocniczym) był profesor specjalizujący się w badaniach szkolnictwa wyższego. Większość młodych badaczy szkolnictwa wyższego stanowili młodszy pracownicy naukowcy, z czego ponad 1/3 była zatrudniona w jednostkach (uczelnianych lub pozauczelnianych) prowadzących badania nad szkolnictwem wyższym (Steinhardt i Schneijderberg 2014).

W 2012 r. Towarzystwo na rzecz Badań nad Szkolnictwem Wyższym (GfHf) zainicjowało *proces mapowania badań nad szkolnictwem wyższym w Niemczech*. Wskazano niespełna dziesięć jednostek stanowiących zinstytucjonalizowany rdzeń badań nad szkolnictwem wyższym. Dwie pierwsze to centra badawcze (w ramach uniwersytetów), które specjalizują się w tej tematyce: Międzynarodowe Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym na Uniwersytecie w Kassel (Internationale Zentrum für Hochschulforschung; International Centre for Higher Education Research, INCHER-Kassel) utworzone w 1978 r. oraz Instytut Badań nad Szkolnictwem Wyższym na Uniwersytecie Halle-Wittenberg (Institut für Hochschulforschung Wittenberg, HoF), który powstał w 1997 r. na bazie (transformacji) wcześniejszego instytutu badawczego Niemiec Wschodnich. Trzecia i czwarta to jednostki badawcze nad szkolnictwem wyższym ulokowane w ramach nauk edukacyjnych na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie oraz w ramach socjologii na Uniwersytecie w Konstancji. Piąta i szósta to instytuty agendy rządowej: Instytut Badania i Planowania Szkolnictwa Wyższego Landu Bawarii (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung and Hochschulplanung; IHF), założony w 1973 r. w Monachium oraz Niemiecki Instytut Badań Szkolnictwa wyższego i Nauki (Deutsches Zentrum für Hochschul und Wissenschaftsforschung; DZHW) powstały w 2013 r. w wyniku połączenia dwóch wcześniej istniejących jednostek (Hannover – Berlin) znanych w skrócie jako HIS i iFQ.

Trzy dalsze instytucje wydają się być usytuowane gdzieś pomiędzy „centrum” a „peryferiami” badań nad szkolnictwem wyższym. Siódma z kolei, Centrum Rozwoju Szkolnictwa Wyższego w Gütersloh (Centrum für Hochschulentwicklung; CHE), powstała na początku lat 90. jako instytucja doradcza prowadząca m.in. aktywność badawczą. Ósma to centra dydaktyki edukacji wyższej z Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ) na Politechnice w Dortmundzie jako wiodącą jednostką. Dziewiątą stanowią jednostki badawcze, a wśród nich silna grupa badawcza „polityki naukowej” w Centrum Badań Społecznych w Berlinie (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, WZB).

Ponadto studia nad szkolnictwem wyższym istnieją na „peryferiach” – to uczeni reprezentujący poszczególne dyscypliny (raport zawiera jedynie krótką listę profesorów od wielu lat skoncentrowanych na badaniach szkolnictwa wyższego), instytuty i jednostki badawcze w powiązanych dziedzinach (np. badań edukacyjnych) oraz uporządkowane informacje gromadzone w ramach różnych obszarów polityki i zarządzania (np. ewaluacja szkolnictwa wyższego, rozwój szkolnictwa wyższego, zarządzanie w szkolnictwie wyższym) (zob. opracowania na temat stanu badań nad szkolnictwem wyższym w Niemczech: Pasternack 2014; oraz podsumowanie niepublikowanego raportu: Winter 2014).

Jeśli zaś chodzi o inne widoczne aktywności, wspomniany raport zwrócił uwagę na sześć programów magisterskich istniejących w obszarze szkolnictwa wyższego

Tabela 3. Doświadczeni badacze w obszarze badań nad szkolnictwem wyższym w Niemczech

| |
|---|
| „Nestorzy”: Dietrich Goldschmidt, Ludwig Huber |
| Badacze, dla których szkolnictwo wyższe jest podstawowym obszarem badań (w większości wywodzący się z nauk społecznych): Hansgert Peisert, Christoph Oehler, Ulrich Teichler, Jan-Hendrik Olbertz, Andrä Wolter, Jürgen Enders (Niemcy, Holandia i Wielka Brytania), Barbara M. Kehm (Niemcy i Wielka Brytania), Peer Pasternack, Georg Krücken, Ulrich Wilkesmann, Philipp Pohlenz |
| Badacze szkolnictwa wyższego specjalizujący się w dydaktyce szkolnictwa wyższego: Sigrid Metz-Göckel, Carl-Hellmut Wagemann, Johannes Wildt, Margret Bülow-Schramm, Wolff-Dietrich Webler |
| Koordynatorzy w instytucjach państwowych: Heinz Griesbach, Klaus Schnitzer, Michael Lesczchensky, Edith Braun, Stefan Lullies, Lydia Hartwig |
| Reprezentanci różnych dyscyplin: Werner Thieme, George Turner (prawo), Anke Haft, Rainer Künzel, Gerd Grözinger, Dieter Timmermann (nauki ekonomiczne), Uwe Schimank (socjologia), Peter Undgren (historia) |
| Uczelni aktywni głównie na płaszczyźnie doradztwa: Detlef Müller-Böling, Frank Ziegele |
| Badacze nauki: Peter Weingart, Hans-Dieter Daniel (Niemcy i Szwajcaria), Stefan Hornbostel |

Źródło: opracowanie własne.

i badań nad nim (Speyer, Hannover, Osnabrück, Bielefeld, Hamburg, Oldenburg). Jedyne programy prowadzone w języku angielskim (MAHE, Kassel) zlikwidowano w 2013 r. po sześciu rocznikach. Większość tych istniejących kładzie akcent raczej na praktyczny wymiar kształcenia w szkolnictwie wyższym czy zarządzania badaniami niż na badania nad szkolnictwem wyższym i nauką.

Periodyków poświęconych edukacji wyższej jest niewiele. Są wśród nich takie, które adresowane są zarówno do naukowców, twórców polityki i praktyków (np. *Das Hochschulwesen*); takie, które mają na tych ostatnich wyraźny wpływ (np. *Deutsche Universitätszeitung* oraz *Forschung & Lehre*); jak również wydawnictwa o charakterze akademickim, które są publikowane przez poszczególne instytuty (np. *Beiträge zur Hochschulforschung* wydawane przez IHF).

Patrząc na tych kilkudziesięciu, w większości znanych i doświadczonych, badaczy od lat 60. zajmujących się badaniami nad szkolnictwem wyższym w Niemczech (tabela 3), możemy z pewnością stwierdzić, że większość z nich była lub jest zainteresowana również międzynarodowym obszarem badań. Jednak ta sama większość *nie dostrzegala potrzeby publikowania w języku angielskim* ani głębszego osadzenia w ramach międzynarodowych sieci, aby z powodzeniem podejmować ambitne (z akademickiego punktu widzenia) projekty badawcze o doniosłym znaczeniu (praktycznym).

4. Obszary tematyczne badań nad szkolnictwem wyższym

Nie ma powszechnej zgody co do tego, w jaki sposób klasyfikować badania nad szkolnictwem wyższym. Niektóre przykłady pokazują, że większość dotychczasowych prób klasyfikacji jest niewystarczająca.

Niekiedy obszar badań nad szkolnictwem wyższym jest określany mianem „archipelgu”, mówi się też o „schizmie”, „dwóch kontynentach”, co jest efektem wyraźnego podziału na dwa obszary tematyczne i podejścia badawcze: z jednej strony jest to kształcenie i uczenie się, z drugiej zaś polityka i organizacja szkolnictwa wyższego (np. Horta i Jung 2013; Macfarlane 2012). Inne analizy sugerują z kolei *trzy główne obszary refleksji*: pierwszy z nich obejmuje kształcenie, uczenie się, programy nauczania, kompetencje, jak również wykładowców i studentów, czyli badania istotne z punktu widzenia funkcji edukacyjnej szkolnictwa wyższego; drugi – ład instytucjonalny i zarządzanie itp., czyli badania istotne z punktu widzenia podejmowania decyzji i organizacji; trzeci zaś – system szkolnictwa wyższego i jego społeczny kontekst.

Obszary specjalizacji, w ramach których poruszają się badacze szkolnictwa wyższego, posłużyły za podstawę opracowania propozycji klasyfikacji złożonej z czterech *sfer wiedzy*: (1) zagadnień strukturalnych w ujęciu ilościowym; (2) zagadnień związanych z wiedzą i aspektami podmiotowymi; (3) zagadnień związanych z uczestnikami systemu, z procesem nauczania i uczenia się; (4) zagadnień instytucjonalnych, organizacyjnych, związanych z ładem instytucjonalnym (Teichler 1996).

W ramach spojrzenia prezentowanego w pracach przeglądowych preferowana jest *bardziej zróżnicowana lista tematów*. Na przykład Tight (2003; 2012) opowiada się za ośmioma tematami, wśród których są: (1) kształcenie i uczenie się, (2) projektowanie programów nauczania, (3) doświadczenia studentów, (4) jakość, (5) polityka systemowa, (6) zarządzanie instytucjonalne, (7) praca akademicka, (8) wiedza i badania. Analizując piętnaście anglojęzycznych czasopism, 31% artykułów opublikowanych w 2010 r. przypisał on do obszaru planowania kształcenia, 24% do obszaru doświadczeń studentów, 13% do pracy akademickiej i mniej niż 10% do każdego z pozostałych obszarów (Tight 2012).

Również periodyk „Research into Higher Education Abstracts”, wydawany przez SRHE, opracował listę ośmiu, częściowo zbieżnych z przytoczonymi wcześniej, kategorii. W 2014 r. składały się na nie: (1) systemy krajowe i studia porównawcze, (2) zarządzanie instytucjonalne, (3) planowanie kształcenia, (4) badania, (5) studenci, (6) pracownicy, (7) uzupełniające badania i orientacja badawcze, (8) kształcenie, uczenie się i ocena. Kolejna kategoria, finanse i zasoby materialne, choć znajdująca zastosowanie przez kilka lat, została ostatecznie zarzucona.

Warto też w tym kontekście wspomnieć zbiór tematów podejmowanych w związku z poważną refleksją historyczną na temat rozwoju uniwersytetów w Europie po

1945 r. (Rüegg 2011): przemiany w zakresie prowadzonego dyskursu, wzorce systemów szkolnictwa wyższego, relacje z władzą, zarządzanie i zasoby, nauczyciele, przyjęcia na studia, edukacja i studenci, ruchy studenckie i polityczny aktywizm, losy absolwentów, różne dyscypliny oraz proces „od Uniwersytetu w Europie” do „uniwersytetów Europy” (Barblan 2011).

Zakres tematyczny z pewnością mógłby być szerszy, gdyby wziąć pod uwagę badania nad edukacją wyższą podejmowane w ramach różnych dyscyplin. W encyklopedii z 1992 r. wymieniono ponad 20 „perspektyw dyscyplinarnych dotyczących edukacji wyższej”, tj.: antropologię, studia porównawcze, ekonomię, studia nad edukacją wyższą (w rozumieniu dyscypliny, która jest przedmiotem zainteresowania niniejszego artykułu), historię, prawo, studia lingwistyczne i retorykę, literaturę, makrosocjologię, teorię organizacji, filozofię, analizy polityki publicznej, ekonomię polityczną, nauki polityczne, administrację publiczną, studia nad nauką, psychologię społeczną oraz studia kobiece (Becher 1992).

Opierając się na przeglądzie badań szkolnictwa wyższego w Europie opublikowanych na początku XXI wieku, można zauważyć, że *szybko podejmowały one tematy będące przedmiotem aktualnej debaty publicznej*. Wzrost ekonomiczny i rozwój szkolnictwa wyższego, nierówności, studenckie poglądy i postawy, zatrudnienie absolwentów, dywersyfikacja, zarządzanie, ewaluacja to tematy, które przez kilka lat były „na czele listy”, a wiele projektów badawczych rzuciło nowe światło na te zagadnienia (Teichler 2005). W nawiązaniu do bardziej ogólnych kategorii niż te zaprezentowane wyżej obserwujemy stosunkowo wysoki stopień ciągłości realizowanych badań. Pewnym wyjątkiem jest tu z pewnością rozwój badań nad umiędzynarodowieniem edukacji wyższej (Kehm i Teichler 2007; Teichler 2010b) – zmiana była w tym przypadku odbiciem zmian zachodzących w rzeczywistości, chodzi tu o postępujący proces umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego i badań (Scott 2008).

Dwa „najświeższe” zastawienia tematów wydają się najbardziej odpowiednie, aby wskazać aktualne priorytety, na których koncentrują się badacze szkolnictwa wyższego. W pierwszej kolejności przeanalizowano tematykę 291 artykułów opublikowanych w Europie w latach 2011-2012 w czterech najważniejszych międzynarodowych czasopismach podejmujących tematykę szkolnictwa wyższego (Teixeira 2013). Choć analiza ta zawiera również artykuły napisane przez uczonych z innych regionów świata, to z pewnością trafnie odzwierciedla *obecnie priorytetowe obszary poddawane refleksji przez badaczy w Europie*, które prezentują się w następujący sposób:

- 15% – regulacje systemowe/rządy a instytucje szkolnictwa wyższego,
- 17% – analizy instytucjonalne, zarządzanie i ład instytucjonalny,
- 17% – jakość, ewaluacja, ocena,
- 5% – finansowanie i kwestie ekonomiczne,
- 9% – dostęp, uczestnictwo w szkolnictwie wyższym,

- 24% – satysfakcja, osiągnięcia i ocena studentów,
- 14% – profesja akademicka,
- 12% – inne tematy.

Następnie przeanalizowano zmiany, jakie zaszły w obszarach zainteresowań członków Konsorcjum Badaczy Edukacji Wyższej (CHER) – jak już wspomniano, około 3/4 z nich pochodzi z Europy (Kehm i Teichler 2013a). Porównanie deklaracji badaczy zebranych w 1992 r. (przeciętnie 2 tematy) i 2012 r. (przeciętnie 2,6 tematów) pokazuje (niejako w opozycji do opisanych wcześniej obserwacji) znaczną różnicę, jaka powstała w tym czasie w zakresie podejmowanej tematyki:

- w najbardziej znaczący sposób wzrosło w ciągu tych dwóch dekad zainteresowanie tematem umiędzynarodowienia, mobilności itp. – z 4 do 24%,
- zauważono również znaczny wzrost zainteresowania – z 27 do 48% – w obszarach zarządzania (ład instytucjonalny i zarządzanie) i organizacji,
- można wskazać cztery obszary, w których zaobserwowano umiarkowany wzrost zainteresowania: systemy szkolnictwa wyższego (z 28 do 38%); programy kształcenia, kształcenie i uczenie się (z 13 do 20%); profesja i praca akademicka (z 11 do 17%); jak również dostępność szkolnictwa wyższego, studenci i absolwenci (z 18 do 23%).
- jest jednak pięć obszarów, co do których dane zmieniły się bardzo nieznacznie lub nawet wykazują umiarkowane tendencje spadkowe: jakość, ewaluacja (25% niezmiennie w obu okresach); wiedza, badania, transfer wiedzy (z 16% do 13%); badania szkolnictwa wyższego, teorie, metody itp. (z 13% do 15%); polityka w zakresie edukacji wyższej, reformy (z 35% do 28%) oraz finansowanie, zasoby (z 13% do 9%).

Należy wziąć pod uwagę, że jedynie niewielki odsetek badaczy zrzeszonych w CHER stanowią badacze aktywni w obszarze kształcenia, uczenia się, programów kształcenia itp. – i jest to widoczne, gdy dane porównywane są z tymi prezentowanymi w rozmaitych analizach bibliograficznych przez Tigha (2003; 2012).

Pełniejszy obraz badań prowadzonych w Europie można zaprezentować, odwołując się do głównych zagadnień, które zajmują badaczy i są przedmiotem ich uwagi. Dlatego prezentuję w tabeli 4 listę tematów, które są w świetle jego obserwacji często podejmowane i dyskutowane w książkach i artykułach publikowanych przez badaczy szkolnictwa wyższego bądź stanowiły przedmiot konferencji, które odbyły się w ostatnich latach w Europie.

Podsumowując: kształcenie i uczenie się, programy kształcenia, kompetencje itp. to niezmiennie priorytetowy obszar badań szkolnictwa wyższego w Europie. Badania powiązane z władzą i zarządzaniem oraz tematami pokrewnymi – choć mają pewną historię – na przestrzeni ostatnich lat wyraźnie się rozrosły. Z kolei badania nad różnymi zagadnieniami związanymi z umiędzynarodowieniem aż do lat 80. znajdowały się na marginesie, by w ostatnim czasie stać się obszarem priorytetowym. Pomimo że te trzy obszary odgrywają znaczącą rolę w obecnych bada-

Tabela 4. Najważniejsze zagadnienia
podejmowane przez europejskich badaczy szkolnictwa wyższego

| |
|--|
| Zmieniający się układ władzy w szkolnictwie wyższym: rola rządów, interesariuszy zewnętrznych, rynku, zarządzania instytucjonalnego oraz pracowników akademii |
| Konsekwencje rosnącej roli mechanizmów konkurencyjnych: kierowanie rynkowe, kierowanie poprzez system zachęt i korzyści, prywatyzacja, polityka oparta na wskaźnikach, utowarowienie |
| Ewaluacja: tryby, jakość i walidacja, efektywność, zmieniające się podejście do jakości i odpowiedzialności |
| Dywersyfikacja szkolnictwa wyższego: uniwersytety klasy światowej (world class universities) i rankingi, profile i charakterystyka poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego, presja dywersyfikacji vs. izomorfizm i dryf akademicki, wpływ czynników zewnętrznych i procesów wewnętrznych na ogólny wzorzec systemów szkolnictwa wyższego |
| Zmiany w zakresie kształcenia i oceny: koncentracja na „kompetencjach” i „efektach kształcenia”, zmiana systemu ocen, szanse i zagrożenia weryfikacji osiągniętych wyników, studenci jako odbiorcy i jako aktorzy w systemie studiów, kształcenie i uczenie się |
| Zmieniająca się rola badań podejmowanych na uniwersytetach: zwrot ku badaniom stosowanym, zachwiana równowaga pomiędzy dyscyplinami, powiązanie badań z transferem innowacji i technologii, zmieniająca się rola nauk humanistycznych i społecznych itd. |
| Zmiany w obszarze edukacyjnej funkcji edukacji wyższej: konsekwencje ekspansji, dynamicznych zmian w obszarze zawodów, pomiędzy „reprodukcją elit”, funkcją merytokratyczną a egalitarną, wyzwania w obszarze kształcenia całościowego, wpływ warunków studiów na zatrudnienie i pracę absolwentów, powiązania między stopniami studiów i stopniami naukowymi a strukturą zawodową |
| Zmieniająca się funkcja szkolnictwa wyższego: między produkcją wiedzy a upowszechnieniem, funkcją usługową |
| Szkolnictwo wyższe w Europie: zbieżność struktur, modele zarządzania oraz nauczania i badań, wzrastająca zbieżność jakości lub ciąga nierówność między systemami krajowymi, różnice lub podobieństwa w różnych narodowych i ponadnarodowych przesłankach politycznych, waga ciągłości systemów narodowych, europeizacja i globalizacja, wpływ globalnych tendencji rozwojowych na szkolnictwo wyższe w Europie |
| Efekty polityki i reform podejmowanych w obszarze szkolnictwa wyższego: strategie, złożoność aktorów, implementacja, jawne i ukryte procesy systemowe, ciągłość i zmiana, nauka płynąca z zamierzonych i niezamierzonych efektów |
| Trendy widoczne w umiędzynarodowieniu edukacji wyższej: migracje, ruchliwość, komunikacja i współpraca transgraniczna, ponadnarodowa, zmiana zastosowania języków, międzynarodowa edukacja, socjalizacja w kierunku rozumienia różnic międzykulturowych, ogólny wpływ umiędzynarodowienia na edukację wyższą |
| Profesja akademicka: zmieniające się oczekiwania i wpływy, zmiana statusu i autodefinicji, profesjonalizacja i zmieniające się zadania, „pomiędzy poszukiwaniem wiedzy a gonitwą za opłacalnością”, zmiany w obrębie karier akademickich |
| Edukacja na poziomie doktoranckim: rozwój, zmieniająca się rola kształcenia dla akademii i innych profesji, zmiana modelu kształcenia, szkolenia i niezależnej pracy badawczej |

Źródło: opracowanie własne.

niach edukacji wyższej w Europie, nie można zgodzić się co do tego, aby całkowicie zdominowały one inne obszary (jeśli chodzi o te widoczne w języku angielskim). Pozostałe zagadnienia stanowią w sumie wyraźnie więcej niż połowę zadeklarowanych zainteresowań badawczych i podejmowanych badań.

5. Podstawy instytucjonalne i typy analityków

Jak już wcześniej wspomniano, trudno naszkicować mapę instytucji i osób zaangażowanych w badania szkolnictwa wyższego, zarówno ze względu na ich zróżnicowane usytuowanie, jak i nieostre granice. Jest to tym bardziej widoczne w Europie, gdzie badania nad szkolnictwem wyższym nie mają długich tradycji, a obszar ten jest bardzo zróżnicowany w poszczególnych krajach.

Na przykładzie Stanów Zjednoczonych, kraju z długimi tradycjami i ogromnym dorobkiem, jeśli chodzi o badania szkolnictwa wyższego, Elaine El-Khawas (2000) dostrzegła przejrzysty model złożony z trzech odrębnych części:

- „Badania”: badania nad szkolnictwem wyższym na płaszczyźnie akademickiej często przybierają formę instytucjonalną w postaci uniwersyteckich jednostek naukowo-dydaktycznych. Programy magisterskie i doktorskie są najczęściej ukierunkowane na działalność edukacyjną, a większość z nich podlega w Stanach Zjednoczonych pod wydziały pedagogiczne; możliwości badań naukowych wyznaczają zatem ramy tych programów. Badacze przywiązują dużą wagę do jakości (zarówno na płaszczyźnie teoretycznej, jak i metodologicznej), niezależnie od tego, czy poszukiwanie wiedzy stanowi dla nich cel sam w sobie, czy też z procesem badawczym wiążą się oczekiwania społeczne.
- „Praktyka”: wiele instytucji szkolnictwa wyższego ze Stanów Zjednoczonych tworzy jednostki (często pozostające pod nadzorem władz poszczególnych uniwersytetów), które podejmują analizy zorientowane na dostarczenie wniosków, mogących stać się podstawą przyszłych działań i uznawanych za istotne z punktu widzenia doskonalenia dydaktyki, nauki, badań, zarządzania itp.
- „Polityka”: rząd lub inni ponadinstytucjonalni aktorzy (zrzeszenia uniwersytetów, organizacje eksperckie, różnego rodzaju interesariusze zewnętrzni) w Stanach Zjednoczonych posiadają w swoich strukturach jednostki odpowiedzialne za dostarczanie danych i analiz politycznych lub zlecają tego rodzaju analizy, które mają wspierać wiarygodność procesów politycznych poprzez systematyczne gromadzenie danych, wniosków formułowanych na potrzeby polityki, strategii politycznych itp.

W oparciu o bazę instytucjonalną i charakter pracy Teichler (1996) zaproponował typologię zawierającą sześć typów ekspertów w obszarze szkolnictwa wyższego:

- „Okazjonalni” badacze szkolnictwa wyższego w ramach poszczególnych dyscyplin bądź wydziałów – za punkt odniesienia obierają oni swoich współ-

pracowników w ramach dyscypliny bądź wydziału. Szkolnictwo wyższe jest dla nich jednym spośród wielu tematów, którym poświęcają uwagę. Mogą reprezentować wysoki poziom, zarówno teoretyczny, jak i metodologiczny, jednak ich badaniom często brakuje pogłębionej znajomości tego obszaru, wielu z nich nie jest zainteresowanych praktycznym wymiarem prowadzonych badań.

- *„Stali” badacze szkolnictwa wyższego w ramach poszczególnych dyscyplin:* uprawiana dyscyplina również dla nich stanowi kluczowy element identyfikacji, jednak, w przeciwieństwie do badaczy typu pierwszego, koncentrują się oni na szkolnictwie wyższym w perspektywie długoterminowej lub wręcz związują z tym obszarem całą swoją akademicką karierę. Zdobywają solidną wiedzę w tym obszarze, część z nich może interesować zarówno jakość w wymiarze akademickim, jak i społeczne znaczenie prowadzonych badań.
- *Uczeni powiązani z instytutem bądź jednostką badawczą w obszarze szkolnictwa wyższego:* badacze z tego typu instytucji (podobnie jak inni badacze ukierunkowani tematycznie w jednostkach zorientowanych na wybrane obszary, działających w ramach bądź powiązanych z instytucjami akademickimi) muszą poszukiwać równowagi między reputacją akademicką – w rozumieniu odpowiednich podstaw teoretycznych i metodologicznych – oraz pogłębioną wiedzą z tej dziedziny a praktycznym wymiarem prowadzonych badań.
- *Reprezentanci badań stosowanych nad szkolnictwem wyższym:* typ zbliżony do opisanego wyżej, są przede wszystkim (lub co najmniej silnie) włączeni w produkcję wiedzy, np. jako „badacze instytucjonalni” i „badacze polityki”, aktywność tę mogą łączyć z zadaniami praktycznymi, dotyczącymi m.in. „rozwoju personelu” czy innych usług/funkcji administracyjnych, ich uznanie zależy od użyteczności tworzonej przez nich wiedzy.
- *Konsultanci w obszarze szkolnictwa wyższego:* muszą czerpać z wielu rodzajów wiedzy, częściowo również z tej, która jest wynikiem ich własnej aktywności na płaszczyźnie badań lub doświadczeń praktycznych, aby na tej bazie służyć wsparciem doradczym dla twórców polityki i praktyków.
- *Refleksyjni praktycy:* mogą być politykami, uczelnianymi liderami, administratorami, specjalistami w obszarze edukacji wyższej, a także przedstawicielami innych dyscyplin, którzy postrzegają siebie jako ekspertów w obszarze edukacji wyższej. Część z nich (choćby częściowo) aktywnie uczestniczy w zbieraniu i systematyzacji wiedzy oraz publikuje w tym obszarze, lecz nawet w pozostałych przypadkach i tak są oni silnie włączeni – w porównaniu do innych praktyków – w przyswajanie i przetwarzanie wiedzy.

Na podstawie analiz dotyczących badań szkolnictwa wyższego w Europie można wskazać sześć form instytucjonalnych, w ramach których są one realizowane (Teichler 2005): (1) połączenie badań i praktyki (np. centra „rozwoju personelu”),

(2) badania instytucjonalne, (3) badania podporządkowane dydaktyce (np. podjednostki wydziałów pedagogicznych, często spotykane w Stanach Zjednoczonych czy Chinach), (4) finansowane ze środków publicznych instytuty badawcze w poszczególnych krajach (takie jak wspomniane wcześniej NIFU w Norwegii czy DZWH w Niemczech), (5) centra uniwersyteckie (takie jak wymienione wcześniej CHEPS w Holandii i INCHER-Kassel w Niemczech), (6) podjednostki będące elementami składowymi jednostek naukowych w szerszych tematycznych lub dyscyplinarnych ramach, utworzone wewnątrz lub poza instytucjami szkolnictwa wyższego (przykładem mogą tu być badania nad szkolnictwem wyższym prowadzone w ramach Institute de Recherche sur l'Economie de l'Education (IREDU) na Uniwersytecie Burgundzkim w Dijon we Francji czy też Research Unit for Sociology of Education (RUSE) na Uniwersytecie w Turku, w Finlandii).

Przyglądając się bliżej badaniom szkolnictwa wyższego w Europie, można zauważyć pewne ich cechy charakterystyczne, które odróżniają je od przedstawionego obrazu Stanów Zjednoczonych. Można wskazać pięć takich cech.

Po pierwsze, na studiach magisterskich i doktoranckich w Europie jest tylko kilka programów poświęconych szkolnictwu wyższemu (Maassen i Pausits 2013). W konsekwencji badania w tym obszarze jedynie w niewielkim stopniu zasilane są przez kształcenie w zakresie szkolnictwa wyższego. Nawet jeśli profesorowie koncentrują swoją pracę badawczą na szkolnictwie wyższym, niemal żaden wydział czy instytut nie dysponuje więcej niż tylko jedną katedrą odpowiedzialną za ten obszar.

Po drugie, jedynie w kilku europejskich krajach studia nad szkolnictwem wyższym są osadzone na wydziałach edukacji lub w ramach badań edukacyjnych. Ma to miejsce w Wielkiej Brytanii i Finlandii, jednak już nie we Francji, w Niemczech czy innych krajach Europy. Zamiast tego badania nad szkolnictwem wyższym są powiązane z obszarem socjologii, ekonomii i nauk o zarządzaniu, prawa (np. w przypadku CHEPS z administracją publiczną, a w przypadku INCHER-Kassel z socjologią).

Po trzecie, w niektórych europejskich krajach znaczące jednostki zajmujące się badaniami nad szkolnictwem wyższym znajdują się poza instytucjami szkolnictwa wyższego. Tak jest w przypadku wspomnianego wcześniej NFU w Norwegii, DZWH czy IFH w Niemczech. Ponadto instytuty, których działalność obejmuje szeroki obszar badań, mogą być na różnych płaszczyznach częściowo włączone w badania nad szkolnictwem wyższym, np. w zakresie badań edukacyjnych, rynku pracy czy młodzieży. Te instytucje są z zasady silniej zwrócone w kierunku badań stosowanych niż te zakorzenione badawczo w uniwersyteckich jednostkach naukowych.

Po czwarte, w Europie nie istnieją niemal żadne badania instytucjonalne rozumiane jako stanowiska czy jednostki w ramach administracji szkół wyższych, których wprost sformułowanym zadaniem byłoby podejmowanie badań ukierunkowanych na dostarczanie refleksji i działania praktyczne. Można wskazać ich tylko kilka, a mimo to częściej to administracja podejmuje takie działania w obszarze swoich zadań. W porównaniu do Stanów Zjednoczonych mamy do czynienia

z niemal „całkowitym brakiem wspólnego podejścia w ramach badań instytucjonalnych” (Taylor, Hanlon i Yorke 2013) w Europie; choć pewne działania w tym obszarze zaczynają być ostatnio widoczne – powstała w 2008 r. Higher Educational Institutional Research Network (HEIR) ma członków głównie z Wielkiej Brytanii i Irlandii. W przeciwieństwie do tego analizy podejmowane w Europie przez praktyków w obszarze edukacji wyższej, które mogą być uznane za funkcjonalny substytut badań instytucjonalnych, są opisywane jako bardziej konceptualne, refleksyjne i zróżnicowane niż te w Stanach Zjednoczonych. Stąd też są postrzegane jako takie, w których tkwi potencjał, aby przyczynić się do znaczącego rozwoju szkolnictwa wyższego (Klemencic i Brennan 2013).

Po piąte, wyraźnie widać rosnącą tendencję do włączania profesjonalistów z obszaru szkolnictwa wyższego w działania mniej lub bardziej systematycznego tworzenia wiedzy dotyczącej samego tego obszaru w Europie. Choć uniwersytecka administracja, jak również rządy i zorganizowani interesariusze w Europie mieli przez długi czas niewielką liczbę wyspecjalizowanych administratorów w porównaniu ze Stanami Zjednoczonymi, w wielu europejskich instytucjach szkolnictwa wyższego obserwujemy w ostatnich latach ogromny przyrost liczby wysoko wykwalifikowanych profesjonalistów, którzy nie są akademikami, lecz muszą mieć pogłębioną wiedzę dotyczącą kluczowych funkcji szkolnictwa wyższego (tj. dydaktyki i badań w różnych dyscyplinach), aby wywiązywać się jak należy ze swojej roli doradczej i wspierającej władze uczelni (Kottmann i Enders 2013). Ich stanowiska często nawiązują do obszarów, w których się specjalizują, są to np. menedżerowie ds. jakości, pełnomocnicy ds. kariery zawodowej, pełnomocnicy ds. międzynarodowych. Uczeni analizujący to zjawisko skłaniają się do ujęcia ich pod wspólnym szyldem np. „menedżerów średniego szczebla”, „fachowców”, „ekspertów” szkolnictwa wyższego (Gornitzka i Larsen 2004; Macfarlane 2011; Meek i in. 2010; Roesser 2004; Schneijderberg i Merkator 2012; Whitchurch 2009).

Badania przeprowadzone ostatnio w Niemczech dowodzą, że liczba „fachowców” zatrudnionych w obszarze szkolnictwa wyższego osiągnęła poziom równy 2/3 liczby stanowisk profesorskich na uniwersytetach, przy czym mniej więcej 1/3 z tych profesjonalistów posiada tytuł doktora. Choć jedynie 7% z nich deklaruje, że aktywnie uczestniczy w badaniach, to więcej niż połowa wydaje się uczestniczyć w „doradztwa”, „ewaluacji” i innych formach systematycznego gromadzenia danych (Merkator i Schneijderberg 2012). Można założyć, że zbieranie informacji odgrywa jeszcze większą rolę w przypadku profesjonalistów zatrudnionych poza instytucjami szkolnictwa wyższego, np. w rządzie, organizacjach patronackich, organizacjach interesariuszy czy agencjach konsultingowych.

Podsumowując, jedynie relatywnie *niewielka liczba osób w Europie jest oficjalnie zdefiniowana jako badacze szkolnictwa wyższego* – czy to jako uczeni zaangażowani głównie w eksplorację szkolnictwa wyższego na płaszczyźnie naukowej (a być może również dydaktycznej), czy też jako przedstawiciele badań stosowanych

w ramach pozycji instytucjonalnych zbliżonych do zarządzania i polityki. Badaczami edukacji wyższej w Europie są w głównej mierze te osoby, które zdecydowały się na podjęcie badań dotyczących szkolnictwa wyższego, choć nie mają żadnego niepodważalnego – na poziomie akademickim lub administracyjnym – profesjonalnego upoważnienia do podejmowania badań w tym obszarze. *Tym samym często brakuje wyraźnej granicy* oddzielającej badania szkolnictwa wyższego chronione z perspektywy wolności akademickiej od tych, które tej ochronie nie podlegają, jak również *w przypadku rozdziału na badania podstawowe i stosowane*. Wprawdzie badania szkolnictwa wyższego w Europie rozwijają się, jednak trend ten wydaje się niewystarczający w porównaniu z – nie tak wyraźnie widocznym – wzrostem innych, mniej lub bardziej systematycznych, form gromadzenia danych (w postaci statystyk, raportów, doradztwa, ewaluacji, tworzenia wskaźników, raportowania dobrych praktyk), podejmowanych przez profesjonalistów szkolnictwa wyższego na potrzeby polityki i praktyki.

Wydaje się więc, że badania szkolnictwa wyższego w Europie są uwikłane w pewną sprzeczność. Z jednej strony funkcjonują zgodnie z akademickim duchem czasu, gdzie zwycięża dążenie do naukowego uznania poprzez zachowanie najwyższej zgodności z kryteriami naukowymi, a sformalizowane oceny powiązane z tymi kryteriami stają się coraz silniejsze. W konsekwencji m.in. kilkanaście czasopism poświęconych edukacji wyższej zmieniło swój charakter – niegdyś stanowiąc forum otwarte zarówno dla uczonych, jak i refleksyjnych praktyków, dziś poprzez kryteria i procesy sygnalizujące czysto akademicki charakter. Z drugiej strony, badacze szkolnictwa wyższego nie mogą unikać rywalizacji o fundusze i publiczne uznanie z dynamicznie rosnącą liczbą ekspertów w zakresie edukacji wyższej, którzy są zaangażowani w różne formy gromadzenia wiedzy na temat szkolnictwa wyższego z założeniem dostarczenia użytecznych danych na potrzeby dalszej polityki i praktyki, a zatem *podkreślając ich praktyczną użyteczność* (Teichler 2014a).

6. Europejska komunikacja i współpraca w ramach badań, polityki i praktyki w ramach szkolnictwa wyższego

Badając, w jaki sposób badacze szkolnictwa wyższego komunikują się i współpracują z kolegami nie tylko z Europy, ale i całego świata oraz jak badania szkolnictwa wyższego korespondują z polityką i praktyką ponad granicami poszczególnych krajów, *należy pamiętać, że badania szkolnictwa wyższego kładą silny nacisk na kwestie krajowe*. Odzwierciedla to fakt, że – niezależnie od globalnych i uniwersalnych elementów charakterystyki szkolnictwa wyższego – wiele obszarów szkolnictwa wyższego, do których odnoszą się badania, np. wzorów instytucjonalnych, zarządzania, finansowania, programów studiów, polityki kadrowej, jest kształtowanych przede wszystkim na poziomie krajowym. W konsekwencji różnorodność

systemów edukacji wyższej w poszczególnych krajach jest uderzająca – to tłumaczy analizy skoncentrowane na wybranych krajowych systemach szkolnictwa wyższego, a jednocześnie rosnące bariery, jeśli chodzi o możliwości podejmowania pogłębianych analiz porównawczych.

Jednakże od czasów II wojny światowej podjęto w Europie wiele ponadnarodowych działań w zakresie polityki szkolnictwa wyższego, stymulujących zwiększenie spójności i rozwój współpracy transgranicznej. Polityki te i ich rzeczywisty wpływ na szkolnictwo wyższe wyraźnie dążyły do zwiększenia europejskiej i międzynarodowej perspektywy w badaniach nad szkolnictwem wyższym. Można wyróżnić wśród nich *cztery fale zainicjowane przez aktorów ponadnarodowych* (Teichler 2010a):

I. Od lat 50. podejmowano wysiłki w kierunku pogłębiania porozumienia między krajami Europy poprzez wspieranie mobilności studentów. Rada Europy przyjęła przewodnictwo, a następnie podjęła współpracę z UNESCO i Komisją Europejską w zakresie działań związanych z kodyfikacją zasad uznawalności studiów w granicach Europy (chodzi tu o konwencje dotyczące dostępu, krótkoterminowej mobilności studentów, a także mobilności absolwentów).

II. OECD od lat 60. podejmowano wielorakie działania w celu poszukiwaniu wspólnych wytycznych dla modernizacji szkolnictwa wyższego w obliczu jego ekspansji i rosnącego znaczenia dla rozwoju ekonomicznego. Na przykład starania o dywersyfikację szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej pozostawały pod silnym wpływem tych inicjatyw o podłożu politycznym.

III. W latach 80. i 90. ze swoimi działaniami ukierunkowanymi na pobudzenie mobilności i rozwój współpracy akademickiej Unia Europejska stała się głównym graczem w obszarze polityki szkolnictwa wyższego. Wskutek tego program na rzecz mobilności studentów ERASMUS stał się programem flagowym.

IV. Pod koniec lat 90. rządy poszczególnych państw zdecydowały się na uspołecznienie systemu w ramach procesu bolońskiego. Jednocześnie Unia Europejska poparła strategię lizbońską, ukierunkowaną na wyraźne zwiększenie nakładów finansowych na rzecz rozwoju badań i technologii w Europie.

Rozwój ponadnarodowych inicjatyw politycznych w Europie mógł być postrzegany jako niezwykle istotny z punktu widzenia badań szkolnictwa wyższego, gdyż *ponadnarodowi aktorzy wydawali się bardziej zainteresowani systemowym gromadzeniem danych na temat szkolnictwa wyższego niż aktorzy na płaszczyźnie polityki krajowej* (Sadlak i Hüfner 2002) – oczywiście ze względu na fakt, że na płaszczyźnie międzynarodowej nikt nie zawierzyłby doświadczeniom twórców polityki i praktykom w stopniu, jaki wciąż możemy obserwować na poziomie poszczególnych krajów Europy. Co więcej, *ponadnarodowi aktorzy w obszarze polityki szkolnictwa wyższego wydają się bardziej skłaniać ku podejściu opartemu na dowodach niż aktorzy na poziomie krajowym*, ponieważ muszą oni w większym stopniu polegać na sile argumentów niż wpływów politycznych.

W konsekwencji wielu badaczy szkolnictwa wyższego w Europie zostało zaangażowanych w przeglądy stanu szkolnictwa wyższego i formułowanie polityk, jeszcze zanim na dobre w środowisku badaczy szkolnictwa wyższego rozwinęły się międzynarodowe kontakty i nastąpił rozkwit projektów porównawczych. Właściwie jednym z motywów powołania CHER – w rozumieniu międzynarodowego forum badaczy szkolnictwa wyższego – było stworzenie płaszczyzny spotkań nieporządkowanych bezpośrednio celom wyznaczanym przez organizacje międzynarodowe, ale również w otoczeniu umożliwiającym dążenie do podniesienia jakości naukowej tworzenia wiedzy na tym polu (Teichler 2013b).

Bez możliwości dokładnego określenia złożoności trendów i działań w określonym czasie można dyskutować, czy *wyraźny wzrost gotowości do europejskiego dialogu oraz współpracy na styku badań nad szkolnictwem wyższym oraz polityki i praktyki w tym obszarze widoczny od lat 80. zależy od:*

- większej zwartości i doniosłości ponadnarodowych polityk w obszarze szkolnictwa wyższego;
- postępującej erozji powszechnego dotąd w różnych krajach przekonania, że szkolnictwo wyższe w ramach poszczególnych krajów jest „nieporównywalne”, w miejsce którego coraz większą uwagę zaczęto przykładać do możliwych „globalnych” lub „zbieżnych” trendów „modernizacji”;
- rosnącej wewnątrz europejskiej współpracy w ramach szkolnictwa wyższego, w tym skłonności badaczy nauk behawioralnych i społecznych do współpracy transgranicznej;
- wzrostu nakładów (na szczeblu europejskim) umożliwiających podejmowanie analiz porównawczych, jak również ponadnarodowych charakterystyk szkolnictwa wyższego.

Organizacje takie jak OECD, UNESCO czy Rada Europy realizowały lub wręcz rozwijały projekty o charakterze *think-tanków*, w których badacze szkolnictwa wyższego odgrywali niebagatelną rolę (Scott 2008; zob. wyniki ostatnich badań w: Altbach i in. 2009; Meek i in. 2009; OECD 2008; 2009). Unia Europejska stała się widocznym aktorem na płaszczyźnie komunikacji i współpracy między polityką a badaniami w obszarze szkolnictwa wyższego.

W 2004 r. przeprowadzono szczegółową analizę badań szkolnictwa wyższego finansowanych przez Unię Europejską – zarówno tych zainicjowanych przez Komisję Europejską lub innych aktorów sceny politycznej (zwłaszcza tych odpowiedzialnych za przebieg procesu bolońskiego), realizowanych przy wsparciu UE, jak i tych realizowanych przez badaczy szkolnictwa wyższego (van der Wende i Huisman 2004). Choć badania te nie były powtarzane w kolejnych latach, można na tej podstawie wyróżnić pewne kluczowe trendy i podejścia, które oddają charakter tego obszaru badań:

I. *Badania Komisji Europejskiej dla celów ewaluacji i monitoringu głównych programów Unii Europejskiej.* Często realizowane tak jak w przypadku programu

ERASMUS, największego programu wspierającego edukację, gdzie ewaluacja była konieczna do dalszych procesów decyzyjnych dotyczących kontynuacji programu, jego modyfikacji bądź zaprzestania realizacji po kilku latach. Największe i najbardziej ambitne studia dotyczące programu ERASMUS były podejmowane lub kierowane właśnie przez badaczy szkolnictwa wyższego (CHEPS, INCHER i ECOTEC 2008; Huisman i van der Wende 2004–2005; Janson, Schomburg i Teichler 2009; Rosselle i Lentiez 1999; Teichler i Gordon 2001; Teichler i Maiworm 1997).

II. W Europie istnieją *różne modele i kanały* inicjowania (przez twórców polityki) i ubiegania się o wsparcie finansowe na analizy podejmowane przez badaczy szkolnictwa wyższego. Na przykład badacze szkolnictwa wyższego z sześciu europejskich krajów współpracowali w ostatnim czasie w ramach badań nad relacjami na linii uniwersytet – przemysł (Mora, Detmer i Vieira 2010).

III. *Komisja Europejska dotuje niektóre projekty w tym obszarze, wspierając badania naukowe.* Choć Unia Europejska w ramach wspierania nauki ograniczała się przez długi czas do nauk przyrodniczych, to od 1995 r. również nauki społeczne zyskały dostęp do źródeł finansowania. Pierwszym ważnym projektem zrealizowanym dzięki wsparciu UE było badanie porównawcze dotyczące zatrudnienia absolwentów i podejmowanej przez nich pracy (Schomburg i Teichler 2006; Teichler 2007), w ślad za którym 5 lat później nastąpiło kolejne (Allen i van der Velden 2011; por. Mora, Schomburg i Teichler 2013). Studia poświęcone polityce umiędzynarodowienia i aktywności różnych europejskich krajów w tym obszarze (Huisman i van der Wende 2004-2005) również możemy zaliczyć do pierwszych realizowanych w nowych ramach.

IV. *Komisja Europejska* (w porozumieniu z Grupą Wdrożeniową ds. Procesu Bolońskiego – *Bologna Follow Up-Group*, pełniącą rolę koordynatora procesu bolońskiego pomiędzy kolejnymi konferencjami ministrów) *finansowała* rozmaite analizy związane z reformami w ramach procesu bolońskiego. Większość z nich nie była realizowana przez badaczy szkolnictwa wyższego. Unia Europejska zlecała je bowiem własnej sieci badawczo-informacyjnej (EACEA – Eurydice) oraz jednej z organizacji włączonych w prace Grupy Wdrożeniowej – Europejskiemu Stowarzyszeniu Uniwersytetów (European University Association, EUA), które przygotowywały regularne sprawozdania na temat stopnia realizacji poszczególnych celów procesu bolońskiego (np. Eurydice 2010; Sursock i Smidt 2010). Jednak w ostatnim czasie w trzech istotnych studiach i publikacjach dotyczących procesu bolońskiego aktywność badawcza i interpretacje badaczy szkolnictwa wyższego stały się bardziej widoczne:

- flamandzki rząd zainicjował – w ramach przygotowań do konferencji w Leuven w 2009 r. – przygotowanie zbioru artykułów, w których badacze szkolnictwa wyższego z Europy komentowali efekty i możliwe losy procesu bolońskiego w obszarach zarządzania, jakości, mobilności i zróżnicowania (Kehm, Huisman i Stensaker 2009);

- w 2010 r., w ramach przygotowań do kolejnej konferencji (Budapeszt – Wiedeń), dwa centra badawcze i agencja konsultingowa podjęły się „niezależnej oceny” przebiegu procesu bolońskiego w ciągu pierwszej dekady jego realizacji (CHEPS i in. 2010);
- z myślą o konferencji w Bukareszcie w 2012 r. ekspertów z zakresu edukacji wyższej zaproszono do zaprezentowania analiz dotyczących kluczowych obszarów procesu bolońskiego. W efekcie w ponad 50 artykułach odniesiono się do takich zagadnień, jak: priorytety europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, kształcenie i uczenie się, zapewnienie jakości, mobilność, zarządzanie, finansowanie, dywersyfikacja i przyszłość edukacji wyższej (Curaj, Scott, Vlăsceanu i Wilson 2012). Zgodnie z założeniami osób odpowiedzialnych przedsięwzięcie to „miało na celu włączenie głosu badaczy w tworzenie polityki szkolnictwa wyższego na poziomie międzynarodowym” i stanowiło okazję, aby badacze zajmujący się obszarem szkolnictwa wyższego mogli współdziałać i przyczynić się do kształtowania procesów politycznych zarówno w ramach EOSW, jak i na płaszczyźnie poszczególnych krajów” (Deca 2012: v). Podobny projekt rozpoczął się w 2014 r.

Wielu badaczy szkolnictwa wyższego zostało włączonych w analizy porównawcze lub przekrojowe. Część projektów wyraźnie odpowiadała oczekiwaniom instytucji zlecających i finansujących, podczas gdy inne były inicjowane przez badaczy i mocno odzwierciedlały ich intencje. Badacze potraktowali ten stan rzeczy jako okazję do podjęcia studiów ponadnarodowych, lecz musieli zmierzyć się z pewnym wyzwaniem, mianowicie zachować w swoich projektach równowagę między naukowymi kryteriami jakości na płaszczyźnie teoretycznej i metodologicznej a celami o praktycznym odniesieniu; między „praktycznym znaczeniem” badań w rozumieniu badaczy szkolnictwa wyższego i aktorów politycznych finansujących projekty; między pożądanymi warunkami dla wysokiej jakości badań a faktycznymi ograniczeniami – presją czasu i dostępnymi środkami.

Dość powszechna wśród badaczy krytyka warunków realizacji tych projektów dotyczy następujących kwestii:

- jeśli chodzi o przyznawanie (realizacji) takich projektów, uwarunkowania podejmowanych decyzji są postrzegane przez wielu badaczy jako faworyzujące firmy konsultingowe bądź organizacje zewnętrznych interesariuszy, zaś stwarzające bariery dla badaczy szkolnictwa wyższego;
- badacze wskazują na nadmiar przepisów i zbyt rozbudowane mechanizmy nadzoru administracyjnego oraz kontroli finansowej projektów. Na poziomie UE są one w oczywisty sposób bardziej czasochłonne i wymagają większych zasobów niż odpowiednie mechanizmy rządzące projektami finansowanymi przez krajowe agendy rządowe bądź przez krajowe systemy wspierania badań;
- niektóre projekty podlegają tak sztywnym tematycznym i metodologicznym wytycznym stworzonym przez aktorów finansujących lub nadzorujących ich

realizację, że nie pozostaje zbyt wiele miejsca na ich udoskonalenie przez realizatorów projektu, czy to ze względu na ich wcześniejsze doświadczenia, czy też wnioski pojawiające się w trakcie realizacji projektu;

- polityka wspierania projektów oceniana jest jako podlegająca zbyt częstym zmianom, bez dbałości o konieczną ciągłość. Uniemożliwia to podniesienie stanu wiedzy poprzez regularne badania, np. cykliczne badania uwzględniające zmiany zachodzące w czasie – jak na razie są one realizowane jedynie w odniesieniu do życia studenckiego w różnych krajach Europy (Orr, Gwosd i Netz 2011). Na przykład choć wymienione wcześniej badania obejmujące studentów ERASMUS czy dotyczące zatrudnienia absolwentów mogłyby zostać powtórzone, to nie zostały one przekształcone w regularny system informacji;
- ambiwalentne odczucia pojawiają się, jeśli chodzi o płaszczyznę porozumienia między badaniami a polityką (zob. usystematyzowaną dyskusję: Amaral i Magalhaes 2013; Gornitzka 2013) w odniesieniu do wykorzystania wyników badań. Do jakiego stopnia istnieje otwartość dla faktów zaskakujących i stanowiących wyzwanie dla obecnej polityki? Do jakiego stopnia jest zainteresowanie twórczym dialogiem pomiędzy badaczami a aktorami systemu w kontekście interpretacji wyników? Czy analizy mają przede wszystkim wartość symboliczną, czy raczej ewaluacyjną?

Ogólnie rzecz biorąc, zdaniem badaczy szkolnictwa wyższego, są oni postrzegani przez twórców polityki jako jedna z wielu „równorzędnych” grup ekspertów. Nawet jeśli podejmowane są działania zmierzające do „włączania głosu badaczy w proces konstruowania polityki szkolnictwa wyższego na poziomie międzynarodowym”, to badacze zauważają, że większość osób zapraszanych do wyrażenia swojej opinii nie stanowią wcale badacze szkolnictwa wyższego.

Rzecz jasna badacze wiedzą, że wielu aktorów sceny politycznej i praktyków odnosi się do nich dość krytycznie. Najczęstsze obiekcje i wątpliwości wiążą się z tym, że praktyczny wymiar badań nie znajduje się wysoko na liście ich priorytetów, że przywiązują zbyt wielką wagę do standardów jakości, a także dotyczą skłonności do prezentowania politycznych przekonań za pomocą wyników badań (Scott 2000). Po obu stronach można znaleźć powody, dla których przedsięwzięcia na styku badań i polityki nie należą do najłatwiejszych.

Warto jednak wspomnieć, że w Europie są także możliwości współpracy badawczej w obszarze szkolnictwa wyższego pozbawione ambiwalentnego wymiaru związanego z politycznym podłożem badań (na płaszczyźnie zleceniodawcy lub sponsora). Największe przedsięwzięcia w tym obszarze były w ostatnich latach wspierane przez Europejską Fundację na rzecz Nauki (ESF) – europejskie zrzeszenie największych agencji wspierających badania naukowe działające w poszczególnych krajach. W 2006 r. badacze szkolnictwa wyższego z sukcesem aplikowali o wsparcie na współpracę opartą na wspólnych konferencjach, publikacjach analiz

na temat przyszłości szkolnictwa wyższego oraz przyszłych zadań stojących przed badaczami szkolnictwa wyższego w ramach projektu „Higher Education Looking Forward” (HELFF) (Brennan i Teichler 2008). W latach 2009-2012 fundusze na realizację badań „Higher Education and Social Change in Europe” (EuroHESC) trafiły do czterech konsorcjów badaczy szkolnictwa wyższego. W największej podjętej jak dotąd w Europie wspólnej inicjatywie badań w obszarze szkolnictwa wyższego ponad stu uczonych zajmowało się obszarem zarządzania w szkolnictwie wyższym, edukacją wyższą i społeczeństwem wiedzy oraz profesją akademicką w Europie. Obecnie dostępne są trzy książki (Teichler i Höhle 2013; Kehm i Teichler 2013b; Fumasoli, Goastellec i Kehm 2015) oraz wiele artykułów opartych na tych projektach. Wcześniejsze doświadczenia związane z podobnymi konsorcjami badawczymi dotyczącymi szkolnictwa wyższego sugerują, że projekty te mogą trwać znacznie dłużej niż okresy finansowania, a w efekcie mogą zaowocować mnogością wyników (Teichler 2014b).

Podsumowanie

Reasumując, badacze szkolnictwa wyższego doświadczają zbliżonych trendów na poziomie europejskim, jak i krajowym, choć te pierwsze wydają się bardziej uderzające. Badania nad szkolnictwem wyższym rozwijają się, ich stan stopniowo się poprawia, zyskują również zainteresowanie i uznanie opinii publicznej. Zmiany te są osadzone w kontekście dużo bardziej dynamicznego przyrostu w polu innych ekspertów edukacji wyższej (i nie tylko) włączonych w pewien sposób w – mniej lub bardziej usystematyzowany – proces tworzenia wiedzy oraz w oczekiwania, że udoskonalona/wzmocniona wiedza na temat szkolnictwa wyższego musi mieć użyteczny charakter. Nie ma prostej odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu warunki te sprzyjają poprawie stanu badań nad szkolnictwem wyższym. Trudno też odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu warunki tworzenia wiedzy przyczyniają się do pożądanego kształtu szkolnictwa wyższego.

Jakiś czas temu dominujący trend rozwojowy w badaniach szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej określany był jako przejście „od doradztwa politycznego w stronę autorefleksji” (Frackmann 1997). Ani „wieża z kości słoniowej”, ani zwykłe doradztwo w zakresie polityki nie są głównym celem badaczy szkolnictwa wyższego, dążą oni raczej do wzbogacenia refleksji na temat stanu szkolnictwa wyższego, zarówno po stronie badaczy, jak i twórców polityki i praktyków szkolnictwa wyższego.

Szanse na wzmocnienie powiązań między obszarem badań a polityką w obszarze szkolnictwa wyższego można ocenić jako dobre – aktorzy w polu polityki i praktyki lubią postrzegać siebie jako kluczowych i wpływowych, badacze zaś jako tych, którzy rozumieją logikę i procesy zachodzące w szkolnictwie wyższym. Jako

że obie grupy muszą mierzyć się ze złożonością sytuacji, opisywanej jako „epoka superzłożoności” (Barnett 2000) i „epoka niepewności” (Nowotny, Scott i Gibbons 2001), gotowość do poszukiwania nieznannej „prawdy” i „rozwiązań” może okazać się większa niż dotychczas.

przełożyła Agnieszka Anielska

Literatura¹

- Allen, J., Velden, R. van der (red.) (2011). *The flexible professional in the knowledge society: New challenges for higher education*. Dordrecht: Springer.
- Altbach, P.G. (1979). *Comparative higher education*. London: Mansell.
- Altbach, P.G. (2002). Research and training in higher education: The state of the art. *Higher Education in Europe*. 27(2), 153-168.
- Altbach, P.G. (2014). *Knowledge for contemporary university: Higher education as a field of study and training*. W: L.E. Rumbley, P.G. Altbach, D.A. Stanfield, Y. Shimmi, A. de Gayardon, R.Y. Chan (red.). *Higher education: A worldwide inventory of research centers, academic programs, and journals and publications (11-22)*. Bonn: Lemmens Media.
- Altbach, P.G., Bozeman, L.A., Janashia, N., Rumbley, L.A. (red.) (2007). *Higher education: A worldwide inventory of centers and programmes*. Rotterdam: Sense.
- Altbach, P.G., Engberg, D. (red.) (2000). *Higher education: A worldwide inventory of centers and programmes*. Chestnut Hill, MA: Boston College, Center for International Higher Education.
- Altbach, P.G., Reisberg, L., Rumbley, L.A. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO.
- Amaral, A., Magalhaes, A. (2013). Higher education research between policy and practice. W: B.M. Kehm, C. Musselin (red.). *The development of higher education research in Europe: 25 years of CHER (43-59)*. Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.
- Barblan, A. (2011). Epilogue: From the university in Europe to the universities of Europe. W: W. Rüegg (red.). *A history of the university in Europe, t. IV: Universities since 1945 (550-574)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham: Open University Press – SRHE.
- Becher, R.A. (1992). Disciplinary perspectives on higher education: Introduction. W: B.R. Clark, G. Neave (red.). *The encyclopedia of higher education (1763-1776)*. Oxford: Pergamon Press.
- Begg, R. (red.). (2003). *The dialogue between higher education research and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brennan, J., Teichler, U. (2008). Special issue: The future of higher education and the future of higher education research. *Higher Education*. 56(3): 259-264.

¹ Zob. również literaturę zgromadzoną w tabeli 2.

- Burrage, M. (red.) (2010). *Martin Trow: Twentieth-century higher education*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- CHEPS, INCHER, i ECOTEC. (2008). *ERASMUS and quality, openness and internationalization in higher education in Europe*. Enschede: Twente University, CHEPS.
- CHEPS, INCHER, i ECOTEC. (2010). *The first decade of working on the European higher education area: The Bologna process independent assessment* (Vol. 1). Enschede: Twente University, CHEPS.
- Clark, B.R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B.R. (red.). (1984). *Perspectives on higher education: Eight disciplinary and comparative views*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B.R., Neave, G. (red.) (1992). *The encyclopedia of higher education*. Oxford: Pergamon Press.
- Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L., Wilson, L. (red.) (2012). *European higher education at the crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* (Vol. 2). Dordrecht: Springer.
- Deca, L. (2012). Preface. W: A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, L. Wilson (red.). *European higher education at the crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* (v-vi). Dordrecht: Springer.
- El-Khawas, E. (2000). Research, policy and practice: Assessing their actual and potential linkages. W: U. Teichler, J. Sadlak (red.). *Higher education research: Its relationship to policy and practice* (37-44). Oxford: Pergamon Press – IAU Press.
- Eurydice (2010). *Focus on higher education in Europe 2010 – The impact of the Bologna Process*. Brussels: Eurydice.
- Forest, J.J., Altbach, P.G. (red.). (2006). *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer.
- Frackmann, E. (1997). Research on higher education in Western Europe: From policy-advice to self-reflection. W: J. Sadlak, P.G. Altbach (red.). *Higher education research at the turn of the new century* (107-126). New York: UNESCO, Garland.
- Frackmann, E., Maassen, P. (red.) (1992). *Towards excellence in higher education*. Utrecht: Lemma.
- Fromment, E., Kohler, J., Purser, L., Wilson, L. (red.) (2006). *EUA Bologna handbook: Making Bologna work*. Berlin: Raabe Academic Publishers.
- Fumasoli, T., Goastellec, G., Kehm, B.K. (red.). (2015). *Academic work and careers in Europe: Trends, challenges, perspectives*. Cham: Springer.
- Gaebel, M., Purser, L., Wächter, B., Wilson, L. (Red.). (2008). *Internationalisation of European higher education: An EUA/ACA handbook*. Berlin: Dr. Josef Raabe.
- Goldschmidt, D., Teichler, U., Webler, W.D. (red.). (1984). *Forschungsgegenstand Hochschule: Überblick und Trendbericht* (Higher education as a theme of research: Overview and trend report). Frankfurt a.M. – New York: Campus.
- Gornitzka, A. (2013). The interface between research and policy: A note with potential relevance for higher education. *European Journal of Higher Education*. 3(3): 255-264.
- Gornitzka, A., Larsen, M.I. (2004). Towards professionalisation? Restructuring the administrative work force in universities. *Higher Education in Europe*. 47(4): 455-471.

- Gunkel, S., Freidank, G., Teichler, U. (red.) (2003). *Directory der Hochschulforschung: Personen und Institutionen in Deutschland* (Directory of Higher Education Research: Persons and institutions in Germany). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik).
- Horta, H., Jung, J. (2013). Higher education research in Asia: An archipelago, two continents or merely atomization? *Higher Education in Europe*. 68(1): 117-134.
- Huisman, J., Wende, M. van der (red.). (2004–2005). *On cooperation and competition*. Bonn: Lemmens.
- Janson, K., Schomburg, H., Teichler, U. (2009). *The professional value of ERASMUS mobility*. Bonn: Lemmens.
- Kehm, B.M. (2005). Looking back to look forward: Ten years of TEAM. *Tertiary Education and Management*. 11(2): 93-110.
- Kehm, B.M., Huisman, J., Stensaker, B. (red.) (2009). *The European higher education area: Perspectives on a moving target*. Rotterdam – Taipei: Sense.
- Kehm, B.M., Musselin, C. (red.). (2013). *The development of higher education research in Europe: 25 years of CHER*. Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.
- Kehm, B.M., Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Study in International Education*. 11(3-4): 260-273.
- Kehm, B.M., Teichler, U. (2013a). Organisational strategy and the profile of CHER members. W: B.M. Kehm, C. Musselin (red.), *The development of higher education research in Europe: 25 years of CHER* (25-33). Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.
- Kehm, B.M., Teichler, U. (red.) (2013b). *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*. Dordrecht: Springer.
- King, R., Marginson, S., Naidoo, R. (red.) (2013). *The globalization of higher education*, Cheltenham – Northampton. MA: Edward Elgar.
- Klemencic, M. (2014). The future of higher education research in Europe. *European Journal of Higher Education*. 4(1): 1-5.
- Klemencic, M., Brennan, J. (2013). Institutional research in a European context: A forward look. *European Journal of Higher Education*. 3(3): 265-279.
- Knowles, A.S. (red.) (1977). *International encyclopedia of higher education*. San Francisco – London: Jossey-Bass.
- Kosmützky, A., Krücken, G. (2014). Growth or steady state? A bibliometric focus on international comparative higher education research. *Higher Education in Europe*. 67(4): 457-472.
- Kottmann, A., Enders, J. (2013). Die neuen Hochschulprofessionellen in Europa: Ausdifferenzierung und Aufgaben im internationalen Vergleich (The new higher education professionals in Europe: Differentiation and tasks in intrnational comparison). W: C. Schneiderberg, N. Merkator, U. Teichler, B.M. Kehm (red.). *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre* (Was Administration yesterday? New higher education professions and the shaping of learning and teaching) (305-333). Frankfurt a.M. – New York: Campus.
- Kwiek, M. (2013). *Knowledge Production in European Universities*. Frankfurt a.M. – New York: Peter Lang.

- Maassen, P.A.M. (2000). Higher Education Research: The Hourglass Structure and its Implication. W: U. Teichler, J. Sadlak (red.). *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice* (59-67). Oxford: Pergamon Press – IAU Press.
- Maassen, P.A.M., Pausits, A. (2013). Higher Education Management Programmes in Europe: From Grass-roots to Sustainable Development and Impact. W: B.M. Kehm, C. Mus-selin (red.). *The Development of Higher Education Research in Europe: 25 Years of CHER* (69-86). Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.
- Macfarlane, B. (2011). The morphing of academic practice: Unbundling and the rise of the para-academic. *Higher Education Quarterly*. 65(1): 59-73.
- Macfarlane, B. (2012). The higher education research archipelago. *Higher Education Research and Development*. 31(1): 129-131.
- Meek, V.L., Teichler, U., Kearney, M.-L. (red.) (2009). *Higher Education, Research, Innovation: Changing Dynamics*. Kassel: International Centre for Higher Education Research.
- Meek, V.L., Goedegebuure, L., Santiago, R., Carvalho, T. (red.) (2010). *The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management*. Dordrecht: Springer.
- Merkator, N., Schneijderberg, C. (2012). Hochschulprofessionen – Thematik und quantitative Bilanz (Higher education professionals – themes and quantitative account). W: B.M. Kehm, H. Schomburg, U. Teichler (red.). *Funktionswandel der Universitäten: Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung* (Functional change of universities: Diversification, increasing relevance, internationalisation) (412-441). Frankfurt a.M. – New York: Campus.
- Mora, J.-G., Detmer, A., Vieira, M.-J. (2010). *Good Practices in University-Enterprise Relationships GOODUEP*. Valencia: Valencia University of Technology.
- Mora, J.-G., Schomburg, H., Teichler, U. (2013). *Empleo y trabajo de los graduados universitarios: Conclusiones de diferentes estudios* (Employment and work of university graduates: Results of different studies). Barcelona: Octraedo – ICE.
- Neave, G., Teichler, U. (red.) (1989). Research on higher education in Europe (special issue). *European Journal of Education*. 24(3).
- Nitsch, W., Weller, W. (1970-1973). *Social Science Research on Higher Education and Universities*. The Hague – Paris: Mouton.
- Nowotny, H., Scott, P., Gibbons, M. (2001). *Rethinking Science: Knowledge Production in an Age of Uncertainty*. London: Polity Press.
- OECD (2008). *Higher Education to 2030*, Vol. 1: *Demography*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Higher Education to 2030*, Vol. 2: *Globalisation*. Paris: OECD.
- Oehler, C., Webler, W.-D. (red.) (1988). *Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung: Bundesrepublik Deutschland – Österreich – Schweiz* (Research Potentials of social science-oriented higher education research: Federal Republic of Germany – Austria – Switzerland). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Orr, D., Gwosd, C., Netz, N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Over, A. (1988). *Die deutschsprachige Forschung über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland: Eine kommentierte Bibliographie* (The German-language research on higher education in the Federal Republic of Germany: A bibliography with comments). München: Saur.

- Pasternack, P. (2006). *Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung* (What is higher education research? A discussion on the occasion of the foundation of the Society for Higher Education Research). *Das Hochschulwesen*. 54(3): 105-112.
- Pasternack, P. (red.) (2014). *Hochschulforschung von innen und seitwärts: Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (Higher education from within and from aside: Perspectives through an research field). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Ritter, U. P., Kühn, H. P. (1985). *Higher Education by the Year 2000*. Frankfurt a.M. – New York: Campus.
- Rösser, V. J. (2004). A national study on midlevel leaders in higher education: The unsung professionals in the academy. *Higher Education*. 48(3): 317-337.
- Rosselle, D., Lentiez, A. (1999). *The ERASMUS Programme 1987–1995: A Qualitative Review, Looking to the Future...* Lille: Pôle Universitaire Européenne.
- Rüegg, W. (red.) (2011). *A History of the University in Europe* (Vol. 4). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rumbley, L. E., Altbach, P. G., Stanfield, D. A., Shimmi, Y., Gayardon, A., Chan, R. Y. (red.) (2014). *Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications* Bonn: Lemmens Media.
- Sadlak, J., Altbach, P. G. (1997). *Higher Education Research at the Turn of the New Century*. Paris: UNESCO, New York: Garland.
- Sadlak, J., Hüfner, K. (2002). International Governmental Organisations and Research on Higher Education. W: J. Enders, O. Fulton (red.). *Higher Education in a Globalising World* (87-100). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schneijderberg, C., Merkator, N. (2012). The New Higher Education Professionals. W: B. M. Kehm, U. Teichler (red.). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges* (53-92). Dordrecht: Springer.
- Schomburg, H., Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results of Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Schwarz, S., Teichler, U. (red.) (2000). *The Institutional Basis of Higher Education Research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Scott, P. (2000). Higher Education Research in the Light of a Dialogue between Policy-makers and Practitioners. W: U. Teichler, J. Sadlak (red.). *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice* (123-148). Oxford: Pergamon Press – IAU Press.
- Scott, P. (2008) The Internationalisation of Higher Education and Research: Purposes and Drivers. W: M. Gaebel, L. Purser, B. Wächter, L. Wilson (red.). *Internationalisation of European Higher Education: An EUA/ACA Handbook*, Berlin: Dr. Josef Raabe, section A.3.1-1.
- Shin, J. C., Teichler, U. (red.) (2014). *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads: Restructuring Systems and Functions*. Dordrecht: Springer.
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C. (2014). Hochschulforschung als Gemischtwarenladen: Karrieremöglichkeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses in einem heterogenen Feld (Higher education as a all-sorts-of everything store: Career opportunities of junior academics in a heterogeneous field). W: P. Pasternack (red.). *Hochschulforschung von innen und seitwärts: Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (Higher education from

- within and from aside: Perspectives through an research field) (63-75). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Surssock, A., Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
- Taylor, J., Hanlon, M., Yorke, M. (2013). The evolution and practice of institutional research. *New Directions for Institutional Research*. 157: 59-75.
- Teichler, U. (1980). Review. *Proceedings of the National Academy of Education*. 7: 55-93.
- Teichler, U. (1996). Comparative higher education: Potentials and limits. *Higher Education*. 32(4): 431-465.
- Teichler, U. (2005). Research on higher education in Europe. *European Journal of Education*. 40(4): 447-469.
- Teichler, U. (red.) (2007). *Careers of university graduates: Views and experiences in comparative perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. (2010a). Europäisierung der Hochschulpolitik (Europeanization of higher education policy). W: D. Simon, A. Knie, S. Hornbostel (red.). *Handbuch Wissenschaftspolitik* (Handbook science policy) (51-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Teichler, U. (red.) (2010b). *Internationalising higher education: Debates and changes in Europe* (Vol. 263-283). Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. (2013a). Academically ambitious and relevant higher education research: The legacy of the Consortium of higher education researchers. *European Journal of Higher Education*. 3(3): 242-254.
- Teichler, U. (2013b). The initial objectives of CHER to form a professional organisation of higher education researchers. W: B.M. Kehm, C. Musselin (red.). *The development of higher education research in Europe: 25 years of CHER* (7-23). Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.
- Teichler, U. (2013c). Yōroppa no kōtō kyōiku kenkyū (Higher education research in Europe). *Kōtōkyōikukenyū* (*Japanese Journal of Higher Education Research*). 16: 123-143.
- Teichler, U. (2014a). *Higher education research*. In *International encyclopedia of social and behavioral sciences*. Oxford: Elsevier.
- Teichler, U. (2014b). Opportunities and problems of comparative higher education research: The daily life of research. *Higher Education*. 67(4): 393-408.
- Teichler, U., Gordon, J. (2001). Mobility and cooperation in education: Recent experiences in Europe (special issue). *European Journal of Education*. 36(4): 397-406.
- Teichler, U., Höhle, E.A. (red.) (2013). *The work situation of the academic profession in Europe: Findings of a survey in twelve countries*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U., Maiworm, F. (1997). *The ERASMUS experience: Major findings of the ERASMUS evaluation research project*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Teichler, U., Sadlak, J. (red.) (2000). *Higher education research: Its relationship to policy and practice*. Oxford: Pergamon Press – IAU Press.
- Teixeira, P.N. (2013). Reflecting about current trends in higher education research: A view from the journals. W: B.M. Kehm, C. Musselin (red.). *The development of higher education research in Europe: 25 years of CHER* (103-121). Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.

- Tight, M. (2003). *Researching higher education*. Buckingham: SRHE – Open University Press.
- Tight, M. (2012). *Researching higher education*. Maidenhead: Open University Press – McGraw-Hill Education.
- Tight, M., Mok, K.H., Huisman, J., Morphey, C. (red.) (2009). *The Routledge international handbook of higher education*. New York: Routledge.
- Wende, M. van der, Huisman, J. (2004). *Review of EU policies and research in higher education. Policy Synthesis Paper*. Enschede: University of Twente – CHEPS.
- Whitchurch, C. (2009). The rise of the blended professional in higher education: A comparison between the United Kingdom, Australia and the United States. *Higher Education*. 58(3): 407-418.
- Winter, M. (2014). Topographie der Hochschulforschung in Deutschland (Topography of higher education research in Germany). W: P. Pasternack (red.). *Hochschulforschung von innen und seitwärts: Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (Higher education from within and from aside: Perspectives through an research field) (25-49). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Zgaga, P. (2013). Higher education research and higher education policy in South-East Europe. *European Journal of Higher Education*. 3(3): 280-294.
- Zimmermann, K., Kamphans, M., Metz-Göckel, S. (red.) (2008). *Perspektiven der Hochschulforschung* (Perspectives of higher education research). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Higher Education Research in Europe

ABSTRACT. The aim of this article is to propose a panoramic view of the achievements of European research on higher education. The author analyzes the stages of their development, identifies the most important works and researchers in the field, as well as discusses the institutions in which they conduct their research. The article presents the main thematic areas of higher education research as well as the characteristics of the various types of researchers undertaking this kind of research. The article includes an analysis of the factors contributing to the non-visibility of non-anglophone higher education research, as well as initiatives undertaken by European researchers to reduce the negative effects of this non-visibility through communication and international co-operation.

KEYWORDS: higher education research, method, European higher education research

CYTOWANIE: Teichler, U. (2016). Badania szkolnictwa wyższego w Europie. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(47): 13-51. DOI: 10.14746/nisw.2016.1.1.