

# Julita Jabłecka

## Przegląd artykułów zamieszczonych w zagranicznych czasopismach naukowych\*

### Wprowadzenie

Przedstawiony niżej przegląd problematyki artykułów ma charakter autorski i subiektywny. Nie służy on systematycznej analizie zawartości czterech wybranych czasopism ani też pełnemu streszczeniu artykułów, które można znaleźć w innych czasopismach lub gazetach. Chodzi raczej o zaprezentowanie – wraz z krytycznym komentarzem – ciekawszych też naukowych, a częściej o pokazanie zachodzących za granicą zmian oraz proponowanych lub wprowadzanych rozwiązań. Kryterium wyboru artykułów była tematyka, która może zainteresować polskiego czytelnika, dotyczy bowiem ważnych wyników badań zjawisk, które mogą wpłynąć na rozwój polityki edukacyjnej lub naukowej na świecie lub u nas, spraw, które są także w Polsce przedmiotem debaty lub też dla których przygotowuje się regulacje prawne lub planuje nowe rozwiązania, a także problemów które – mimo że ważne – zdaniem autorki przeglądu nie znajdują należnego miejsca w polskich dyskusjach akademickich i politycznych (kryteria wyboru artykułów do omówienia przesądziły o tym, iż czasami może zabraknąć artykułów z jednego z czasopism). W niektórych przypadkach przedstawione informacje zostały uzupełnione krótkim komentarzem, w innych tezy lub wyniki badań skłaniają do szerszej refleksji. Komentarze i wnioski dla Polski nie wynikają bezpośrednio z omawianych tekstów, ale zostały one przygotowane na podstawie wiedzy ogólnej i doświadczeń autorki przeglądu.

Przegląd obejmuje zarówno krótkie notki, jak i artykuły problemowe oraz uwzględniła cztery wybrane czasopisma:

● „Times Higher Education Supplement” (THES), dodatek do gazety „Times” poświęcony szkolnictwu wyższemu (podajemy datę, miesiąc i rok wydania)

oraz trzy czasopisma naukowe:

- „Higher Education Policy” (HEP), kwartalnik;
- „Higher Education” (HE), dwumiesięcznik oraz
- „Higher Education in Europe” (HEE), kwartalnik, czasopismo UNESCO-CEPES (w przypadku czasopism naukowych podajemy numer i rok wydania).

---

\* Przegląd obejmuje okres od lipca 2000 r. do kwietnia 2001 r.

Materiał uporządkowany jest tematycznie, a podtytuły poszczególnych części pochodzą od autorki.

## Uniwersytet na przełomie wieków

Przy okazji zapowiedzi nowych przedsięwzięć organizacyjnych w Uniwersytecie Londyńskim M. Shattock i G. Williams (THES, 23 lutego 2001 r.) dokonali interesującej charakterystyki obecnej sytuacji uniwersytetów na przełomie wieków. Dotyczy ona przede wszystkim skutków zmian w otoczeniu i nacisków zewnętrznych dla organizacji i kierowania uczelnią.

Według wspomnianych autorów uniwersytety są coraz większe i coraz bardziej złożone. Rozszerzają one swe funkcje, stają się agencjami rozwoju regionalnego i wzrostu gospodarczego. Rozwijają współpracę z przemysłem, poświęcają więcej czasu komercyjnemu wykorzystaniu badań, zawierają sojusze strategiczne z innymi uczelniami, rozszerzają rekrutację studentów (w sensie nowej klienteli, grup lokalnych, międzynarodowych). Ich misja jednak jest rozproszona. Działanie pod naciskiem odpowiedzialności finansowej i konkurencji zwiększa trudności efektywnego zarządzania. Zarzuca się uniwersytetom, że są za bardzo administrowane, a za słabo kierowane.

Shattock i Williams kładą nacisk na trzy podstawowe przejawy słabości uniwersytetów:

- a) rosące podziały – rozwój instytucji, włączanie technik informacyjnych w zarządzanie powoduje specjalizację karier zawodowych, zmienia system komunikacji; rozwojowi funkcji zarządzania kadry akademickiej nie towarzyszy zrozumienie funkcji zarządzania; kadra pomocnicza jest bardzo izolowana od centralnego procesu decyzyjnego;
- b) niewiele uczelni prowadzi politykę przygotowywania kadry do zarządzania, ludzie nie potrafią współuczestniczyć w decyzjach i nie mają podstawowej wiedzy dotyczącej polityki instytucjonalnej;
- c) nie ma pełnej świadomości, czym jest i czym powinno być zarządzanie, problem menedżeryzmu i potrzeba efektywnego zarządzania, aby najlepiej wykorzystać zasoby ludzkie, finansowe i materialne.

Autorzy formułują wniosek, iż istnieje konieczność kształcenia specjalistów w zakresie zarządzania w szkolnictwie wyższym (wniosek ten znalazł instytucjonalną formę realizacji na Uniwersytecie Londyńskim).

## Uniwersytety przedsiębiorcze

Pojęcie uniwersytetów przedsiębiorczych zostało wprowadzone szerzej do literatury z zakresu szkolnictwa wyższego przez Burtona Clarka w jego znanej książce *Creating Entrepreneurial Universities* (1998). Inna nazwa stosowana zastępczo to „uniwersytety innowacyjne” czy „uniwersytety – organizacje uczące się”. Clark określił najistotniejsze cechy uniwersytetu przedsiębiorczego na podstawie analizy kilku przypadków szkół wyższych z czterech krajów. Proces przemian uczelni w uniwersytety przedsiębiorcze w dużym przybliżeniu polega na ich przekształcaniu w organizacje działające jak firmy biznesu. Zjawisko to pojawiło się w Wielkiej Brytanii w latach osiemdziesiątych i trwa nadal. W THES nr 32 z lutego 2001 r. opisano, jak pojęcie uniwersytetu przedsiębiorczego nabiera coraz szerszego znaczenia. Przeobrażenia te ilustruje przykład Uniwersytetu Nottingham w Trent. Według założeń przeprowadzanych tam zmian przedsiębiorczość ma obejmować każdą dziedzinę dzia-

talności. Ma np. zwiększać szanse na rynku pracy dla przedsiębiorczych absolwentów. Przedmioty mają być nauczane w sposób uwzględniający powiązanie kształcenia ze światem pracy i rozwojem zawodowym, który powinien wpływać na treści i metody nauczania; uniwersytety mają przygotowywać do kształcenia przez całe życie oraz do podejmowania studiów wirtualnych. Sprzyjać ma temu formalne podejmowanie pracy przez studentów, nawiązywanie stosunków z pracodawcami.

W uczelni stworzono ośrodek rozwoju przedsiębiorczości oferujący swe usługi szkole, a także komercyjne *know-how* studentom, absolwentom i innym osobom mającym pomysł na przedsiębiorstwo i chcących go realizować. Powołanie komercyjnych centrów w całej uczelni (mających charakter interdyscyplinarny) ma pomagać w przełamywaniu barier strukturalnych w uniwersytecie.

Jak dalece opisany wyżej przypadek przekształcania uniwersytetu w organizację przedsiębiorczą jest powszechny w praktyce krajów zachodnich? Odpowiada na to pytanie w sposób pośredni artykuł D. Dilla omówiony niżej.

### Deregulacja i autonomia uczelni

W HEP nr 14 z 2001 r. D. Dill w artykule poświęconym stosunkom między państwem a szkołami wyższymi (*The Deregulation of Public Research Universities: Changes in Academic Competition and Implications for University Autonomy and Accountability*) wyróżnia dwa typy regulacji: substancjalną (dotyczy ona określenia misji oraz podstawowych parametrów działania, takich jak wielkość i lokalizacja uczelni) oraz proceduralną (to określenie wielkości i struktury budżetu, kontrola spraw kadrowych, działalności umownej i zleceń uczelni, inwestycji oraz ogólne zarządzanie uniwersytetem). Autor zajmuje się uniwersytetami badawczymi w Stanach Zjednoczonych, ale na tle europejskich systemów szkolnictwa. Dill mówi o procesie urynkwienia systemów europejskich, który to proces nazywa się w literaturze także amerykanizacją szkolnictwa wyższego. Omawia różne instrumenty regulacji i związanych z tym zakres autonomii uczelni, ilustrując wywód wybranymi przykładami.

Treść artykułu wymaga szerszego komentarza, jest ona bowiem niezwykle interesująca dla polskiego czytelnika w kontekście przygotowywanej ustawy o szkolnictwie wyższym i krytyki obecnych rozwiązań.

Jeśli zestawimy opisane przez Dilla różne rozwiązania dotyczące systemów europejskich i rozwiązania polskie okazuje się, że:

1. Choć autonomia uczelni w polskim systemie szkolnictwa wyższego uznawana jest przez znaczną część środowiska akademickiego za nadmierną, a kontrola państwa za nadmierną, to w porównaniu z wieloma systemami europejskimi zakres deregulacji jest w Polsce całkiem znaczny, zarówno w wymiarze substancjalnym, jak i proceduralnym. W niektórych krajach państwo kontroluje tworzenie nowych kierunków studiów, wprowadzanie nowych programów nauczania oraz zasady przyznawania stopni akademickich. Są kraje, w których w latach dziewięćdziesiątych finansowanie budżetowe miało nadal charakter bardzo tradycyjny i opierało się na dotacji przyznawanej na konkretne pozycje budżetu oraz było podobnie rozliczane. Tymczasem w Polsce system finansowania szkolnictwa oparty jest na algorytmach i powiązany z różnymi wskaźnikami. W wielu krajach szkoły wyższe nie mają swobody zawierania umów i zlecenia prac dowolnej instytucji. W Polsce uczelnie nie mają żadnych ograniczeń (oprócz ustawy o zamówieniach publicznych). Generalnie zasadą jest,

iż we wszystkich krajach misja uczelni publicznej jest określana przez państwo. Państwo decyduje także o nadanych stopniach naukowych oraz o klienteli uczelni. W Polsce uczelnie same ustalają wielkość i zasady rekrutacji na studia, określając przez to, kto jest ich klientem.

2. Wbrew pozorom, w Polsce pewne mechanizmy i instrumenty *quasi*-rynkowe w relacjach między państwem a uczelniami są niekiedy lepiej rozwinięte i bardziej radykalne niż w większości państw europejskich. Na przykład w wielu krajach studia są nadal bezpłatne, w innych wysokość czesnego jest kontrolowana przez państwo. Dotyczy to także wielu stanów amerykańskich, gdyż czesne uważa się za problem niezmiernie wrażliwy politycznie, wysokość czesnego reguluje bowiem dostęp do kształcenia na poziomie wyższym. W Polsce uczelnie państwowe same określają wysokość czesnego na studiach wieczorowych i zaocznych (gdzie studiuje część młodzieży bezpośrednio po szkole średniej, która nie dostała się na limitowane przez uczelnie miejsca na studiach dziennych), a szkoły niepaństwowe regulują swobodnie wysokość czesnego na studiach dziennych i pozostałych.

3. Amerykański system szkolnictwa wyższego traktujemy zazwyczaj jako pewną spójną całość i uważamy go za najbardziej rynkowy system na świecie. Tymczasem zakres kontroli (zwłaszcza proceduralnej) różni się znacznie między poszczególnymi stanami; na jednym biegunie można umieścić autonomiczny Michigan State University, na drugim – New York State University, w którym rola władz stanowych może być porównywalna do rozwiązań występujących w Grecji czy Austrii i w którym występuje znacznie wyższy stopień kontroli państwa.

4. Według Dilla w kolejnych krajach powoli i stopniowo próbuje się umożliwiać uczelniom określanie własnej struktury zarządzania. W wyniku wprowadzenia konkurencji, w tym także konkurencyjnego systemu finansowania, zmieniają się zasady kontroli substancjalnej i proceduralnej. Model przedsiębiorczego, proaktywnego, innowacyjnego uniwersytetu opisany przez Clarka jest jednak nadal wyjątkiem, a nie regułą. Uczelnie przejawiają raczej postawy reaktywne, przystosowują się, nie zaś aktywnie zmieniają oblicze swoje i otoczenia. Systemy zachodnie powoli zmierzają w kierunku logiki rynkowej, ale zarówno stanowisko i polityka rządów, jak i zachowania samych uczelni są adaptacyjne i wiążą się z nieadekwatnością środków realizacji oraz celów, nie są to natomiast samorodne poszukiwania innowacji (o ewolucyjnym charakterze zmian, ich powolności, może świadczyć np. fakt, iż przewidywane we Włoszech ustawą z 1989 r. stworzenie urzędu do spraw oceny uniwersytetów zabrało ponad siedem lat: urząd ten powołano dopiero dekretem ministra w 1996 r.). Tymczasem w debacie nad zmianami polskiego systemu szkolnictwa i polskich uczelni zwolennicy radykalnych przemian sugerują, jakoby polskie rozwiązania organizacyjnoprawne, podobnie jak polskie szkoły wyższe, były nadzwyczaj zachowawcze w porównaniu z systemami zachodnimi. Dając przykład tych ostatnich, zwolennicy zmian posługują się przypadkami skrajnymi (które stanowią wyjątek nie tylko w polskich warunkach), sugerując, że są to przykłady powszechnych tendencji.

5. Dill twierdzi, iż niezależnie od dość powszechnego wśród polityków dążenia do wzrostu konkurencji i rozwoju mechanizmów rynkowych w szkołach wyższych, wstępne wyniki badań nad efektami deregulacji nie są wcale jednoznaczne (istnienie związku między większą swobodą proceduralną a efektywnością uczelni). Wyniki badań wskazują jednak na pozytywny wpływ deregulacji na oszczędności (w przypadku rezygnacji z kontroli przez państwo polityki kadrowej, działalności publikacyjnej, zarządzania infrastrukturą uczelni). I tu można by wskazać na pewne podobieństwa między doświadczeniami polskimi i zagranicz-

nymi, na podstawie dyskusji prasowych czy wygłaszanych na różnego rodzaju spotkaniach opinii władz rozmaitych uczelni, choć sprawdzenie, jak jest rzeczywistość, wymagałoby systematycznych badań.

### Zmiany przepisów a zarządzanie w uczelni

W HEP nr 13 z 2000 r. H. van den Bosch i C. Teelken analizują i przedstawiają ocenę przez środowisko akademickie konsekwencji zmian przepisów ustaw dotyczących szkolnictwa wyższego dla zarządzania i wewnętrznych relacji strukturalnych w uczelniach holenderskich (artykuł nosi tytuł *Organization and Leadership in Higher Education. Learning from Experiences in the Netherlands*).

W okresie powojennym najważniejszą rolę w holenderskim szkolnictwie wyższym odegrały dwie ustawy: ustawa o strukturze zarządzania uniwersytetem (WUB) z 1969 r. oraz ustawa o modernizacji struktury zarządzania uniwersytetem (MUB) z 1997 r.

Ustawa WUB dawała szkołom samorządność oraz strukturę w postaci zarządów (*boards*) i rad (*councils*). Na poziomie wydziałów wprowadzona struktura obejmowała zarząd i radę wydziału, komisje edukacyjne oraz departamenty.

Zasadą proponowaną przez WUB było jasne rozdzielenie kompetencji między ciałami odpowiedzialnymi za określanie zasad i ocenę kształcenia (radą, zarządem i komitetami edukacyjnymi) a ciałami odpowiedzialnymi za wdrożenie wprowadzanej polityki (departamentami). W wyniku tej ustawy rada wydziału odpowiadała za politykę edukacyjną oraz za zasady regulujące procesy kształcenia i egzaminów, natomiast zarząd wydziałowy odpowiadał za nadzór i wdrożenie tej polityki. Kompetencje komisji edukacyjnych, złożonych z równej liczby nauczycieli akademickich i studentów, obejmowały doradzanie we wszystkich sprawach edukacji (w tym z własnej inicjatywy). Do zadań departamentu należało wdrażanie zasad kształcenia i egzaminowania.

To rozdzielenie zadań miało według ustawodawcy uczynić proces decyzyjny bardziej demokratycznym. Departament działał jak „demokratyczna katedra”, przez samo członkostwo w zespole departamentu kadra akademicka i w pewnym sensie także studenci zostali włączeni w sprawy należące dawniej do profesora. Ustawa wprowadziła także rozdzielenie organizacji kształcenia i badań oraz ciał zarządzających.

W końcu lat osiemdziesiątych w Holandii rozgorzała dyskusja nad wpływem organizacji uczelni na jakość kształcenia oraz nad organizacją badań. Krytykowano fragmentaryzację terytorialną uczelni, fakt, iż funkcje administracyjne dotyczące treści nauczania, polityki edukacyjnej i kontroli jakości podzielone były według specjalności. Kursy nauczania miały charakter zamknięty i „samonapędzający się”. Powołanie szkół badawczych miało spowodować likwidację funkcjonalnej integracji funkcji administracyjnych dotyczących badań. Proponowano też, by funkcje administracyjne dotyczące treści nauczania zostały przekazane zarządom edukacyjnym, w których skład mieli wejść specjaliści do spraw edukacji, studenci, reprezentanci środowiska lokalnego, przedstawiciele danej specjalności. Miano w ten sposób stworzyć wewnętrzny rynek, na którym dostawca usług – kadra akademicka – już nie dyktuje warunków, a organizacja do spraw programów nauczania działa jako klient. Tak zwany Raport de Moora z 1995 r. wykazywał, że kształt edukacji jest wynikiem preferencji poszczególnych nauczycieli i departamentów. Słabym punktem był brak spójności programów nauczania, co zdarzało się zwłaszcza wówczas, gdy w jego realizacji uczestniczyło

wiele departamentów. Eksperymenty z nowymi metodami nauczania i formami pracy należały do indywidualnych nauczycieli. Brak koordynacji powyżej poziomu kursu kształcenia był powodem dublowania pracy nawet między małymi kierunkami. Aby zmienić tę sytuację, zaproponowano wprowadzenie systemu, w którym władza decyzyjna leżałaby w rękach jednej osoby (dziekana lub dyrektora szkoły). Rekomendacje zmian stały się podstawą prac nad nową ustawą MUB. Według jednych ustawa ta położyła ostateczny kres demokracji i przywilejom lat sześćdziesiątych, według innych jej celem było przekształcenie uniwersytetów w profesjonalne organizacje badań i kształcenia.

Deklarowanym celem ustawy jest poprawa jakości badań i kształcenia w szkołach wyższych dzięki stworzeniu organizacji decyzyjnych oraz zintegrowaniu administrowania i zarządzania. Uczelnie mogą teraz wybrać między modelem „podzielonej” i „niepodzielonej” zasady reprezentacji. W przypadku systemu niepodzielonego rady wydziału pozostały, ale utrzymały jedynie rolę doradczą lub zatwierdzającą. W systemie reprezentacji podzielonej stworzono odrębne rady: do spraw studentów i do spraw kadry.

Nastąpiła także zmiana organizacji edukacji. Pierwsze instytuty edukacyjne stworzono jeszcze w 1988 r. w Uniwersytecie Nijmegen i do czasu ustawy MUB z 1995 r. powstały one jeszcze w dwu innych uczelniach: w Amsterdamie i Twente (praktyka wyprzedzała zmiany ustawowe). Celem ich powołania było stworzenie warunków do wzmocnienia władzy wykonawczej w kwestiach edukacyjnych na poziomie wydziału i kierunku studiów. Instytutem kieruje dyrektor, który przejął władzę dziekana. Odpowiada on za przygotowanie założeń dotyczących kształcenia i egzaminów. Zajęcia prowadzi kadra z dawnych departamentów, zwanych teraz „grupami profesjonalnymi” lub „grupami kompetencji”. Instytuty edukacyjne zajmują się polityką edukacyjną, organizacją i administracją edukacji oraz treściami kształcenia.

Dyrektor instytutu jest często wspierany przez koordynatorów poszczególnych programów oraz małą grupę personelu pomocniczego; odpowiada on za realizację zadań instytutu. W niektórych uczelniach powołano odrębne instytuty badawcze. Kadra prowadzi zarówno badania, jak i działalność dydaktyczną. Każdy pracownik akademicki jest jednocześnie członkiem grupy specjalistycznej, często dawnego departamentu.

Autorzy artykułu przedstawiają wyniki badań opinii o zmianach w środowisku uczelnianym. Okazuje się, że zadowoleni ze zmian są przede wszystkim dziekani, członkowie zarządów, dyrektorzy instytutów edukacyjnych i badawczych oraz administratorzy z instytutów edukacyjnych, a mniej zadowoleni – zwykli „niefunkcyjni” pracownicy akademicy.

Jak można skomentować przedstawiony wyżej kierunek zmian w zarządzaniu z punktu widzenia ogólnych trendów i polskiej perspektywy?

Sytuacja szkolnictwa holenderskiego wydaje się typowym przykładem zmian w kierunku menedżeryzmu<sup>1</sup>, które rozpoczęły się najwcześniej, bo już w latach osiemdziesiątych, w Wielkiej Brytanii. Wzmocnienie władzy organów jednoosobowych kosztem organów kolegialnych, wprowadzenie zawodowych administratorów do zarządzania na poziomie wydziałów i instytutów, którzy decydują o sprawach merytorycznych (np. o treści programu nauczania) oraz o doborze kadry wykładowców nie może budzić entuzjazmu środowiska akademickiego. Jednocześnie z pewnością prowadzi to do uproszczenia procedur decyzyjnych i ułatwia proces decyzyjny. Stąd chyba bierze się pozytywna ocena reformy przez ad-

<sup>1</sup> Jest to zjawisko kilkakrotnie opisywane w naszym czasopiśmie. Por. np. J. Jablecka: *Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1998, nr 12; J. Jablecka: *Misja organizacji – misja uniwersytetu*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2000, nr 1(16).

ministrację i mniej pochlebna ze strony uczonych. Z drugiej strony, należy zauważyć, że w Holandii nastąpiło instytucjonalne oddzielenie funkcji badawczej i edukacyjnej, w sytuacji, kiedy w kraju tym – podobnie jak w kilku innych krajach będących pod wpływem niemieckiego modelu uniwersytetu – od dawna panowała zasada jedności nauki i nauczania. Trudno jednak przesądzić, jakie będą skutki owych eksperymentów w dłuższym okresie, być może ten nowy model funkcjonowania struktur zarządzania okaże się efektywnym instrumentem polityki uczelnianej.

### Ocena jakości a różnice dyscyplinarne

Zadania badawcze, cele, oczekiwania dotyczące przywództwa, perspektywy, społeczne wartości, wzorce zachowań różnią się między dyscyplinami; rośnie znaczenie wiedzy transdyscyplinarnej i interdyscyplinarnej, ale w szkolnictwie wyższym wciąż dominują podziały dyscyplinarne. W HE nr 40 z 2000 r. J. Kekale (*Quality Assessment in Diverse Disciplinary Settings*) analizuje różnice kognitywne i społeczne między różnymi dyscyplinami naukowymi (fizyką, biologią, socjologią i historią) i na tym tle zastanawia się, w jakim stopniu różnice te powinny wpływać na zarządzanie i ocenę jakości. Kekale wykorzystuje w swej analizie charakterystykę dyscyplin nauki przeprowadzoną przez A. Bechera. W książce *Academic Tribes and Territories* Becher wyróżnia wymiar kognitywny i społeczny charakterystyki dyscyplin naukowych.

Wymiar kognitywny to podział na dziedziny twarde i miękkie oraz na wiedzę czystą i stosowaną:

- a) dziedziny twarde mają dobrze rozwiniętą strukturę teoretyczną, obejmującą ogólne prawa, wiedzę kumulatywną, dające się uogólnić wyniki;
- b) dziedziny miękkie mają niejasne granice i stosunkowo mało konkretną strukturę teoretyczną; skoncentrowane są na sprawach jakościowych, a nie ilościowych, oraz na szerokich, luźno określonych problemach.

Chociaż różnice nie są wyraźne, wiedza czysta to dziedzina samoregulująca się, natomiast wiedza stosowana jest otwarta na wpływy zewnętrzne.

Wymiar społeczny obejmuje charakterystykę dziedzin, które można usytuować na kontinuum od dziedzin zbieżnych (*convergent*) do rozbieżnych (*divergent*) oraz dziedzin wiejskich (*rural*) i miejskich (*urban*).

W dziedzinach zbieżnych utrzymuje się względnie stabilna elita oraz funkcjonują w miarę jednolite standardy i procedury. W dziedzinach rozbieżnych cechy te nie występują; badacze tolerują występowanie odchyień od standardowych sposobów myślenia.

W dziedzinach miejskich badacze zajmują wąskie obszary terenów intelektualnych, liczba badanych problemów jest względnie ograniczona, choć liczba badaczy pracujących nad nimi może być znaczna. Wzorce komunikacji są intensywne, a problemy uzyskują rozwiązania krótkookresowe. Badacze w dziedzinach wiejskich zajmują szersze tereny badawcze, które jednak trudno od siebie oddzielić. Liczba osób zajmujących się danym problemem jest niewielka. Rozwiązanie danego problemu badawczego zajmuje więcej czasu.

Na podstawie tej charakterystyki Kekale opisuje cechy czterech dyscyplin: fizyki, historii, ekonomii i socjologii. Fizyka jest nauką twardą, zbieżną i miejską. Historia to dziedzina miękka, względnie zbieżna i wiejska. Biologia jest wiejska, łączy elementy nauki twardej i miękkiej. Socjologia jest miękka, rozbieżna i wiejska.

Z badań cytowanego autora wynika, że ze względu na odmienne kryteria i podstawowe zadania dyscyplin ocena jakości staje się sprawą ryzykowną, łatwiejszą w dyscyplinach

twardych, czystych, miejskich i zbieżnych (takich jak fizyka), ale trudną w dyscyplinach miękkich, wiejskich, rozbieżnych (takich jak historia czy socjologia). Nie oznacza to, że ocena w tej drugiej grupie dyscyplin będzie niemożliwa; jest ona jednak bardziej niepewna, przebiega wolniej, a kryteria jakości są bardziej niewyraźne, nieokreślone. Tymczasem istnieje ryzyko występowania tendencji do stosowania tych samych kryteriów we wszystkich dyscyplinach.

Ostatnie zdanie z artykułu Kekale jest niezwykle ważne dla polskich warunków; stało się ono przyczyną umieszczenia artykułu w niniejszym przeglądzie prasy. W Polsce, od momentu powstania Komitetu Badań Naukowych i wprowadzenia zasady oceniania jako podstawy rozdziału grantów, finansowania statutowego itp., u wielu uczonych zabierających głos w sprawie uzdrowienia nauki występuje tendencja do traktowania jej jako homogenicznej całości oraz do stosowania wobec wszystkich dziedzin oraz dyscyplin jednakowych zasad oraz kryteriów typowych dla nauk ścisłych: fizyki, chemii, matematyki. Wszelkie porównania jakości między dyscyplinami wymagałyby stosowania jednolitych kryteriów lub wskaźników, tymczasem, jak widać z analizy przeprowadzonej w omawianym artykule, takie porównania za pomocą identycznych kryteriów są bezzasadne i nie pokazują niczego sensownego. Ograniczenia finansowe na naukę w Polsce powodują, że także w uczelniach istnieją naciski ze strony części kadry, aby w sposób efektywny rozdzielać środki na badania własne. Należy uważać, by podstawą decyzji alokacyjnych nie stały się porównania jakości naukowej między poszczególnymi wydziałami, reprezentującymi różne dyscypliny naukowe. Nawet wykorzystanie do porównań takiego wskaźnika jak liczba uzyskanych grantów przez różne wydziały może być czynnikiem niesprawiedliwie zwiększającym różnice zasobności różnych wydziałów, bo niekoniecznie świadczy o poziomie danej dyscypliny. Nie we wszystkich naukach uczeni potrzebują grantów, by móc realizować badania o wysokiej jakości.

### Krajowe systemy oceny jakości

J. Brennan i T. Shah (*Quality Assessment and Institutional Change: Experiences from 14 Countries*, HE 2000, nr 40) przedstawiają przemyslenia oparte na międzynarodowych, przeprowadzonych w czternastu krajach, badaniach nad efektami krajowych i instytucjonalnych systemów jakości w szkolnictwie wyższym. Konstruują oni konceptualny model relacji między oceną jakości a instytucjonalną zmianą, biorąc pod uwagę różnice kontekstów.

Według niektórych badaczy istnieje ogólny model oceny jakości, którego elementy to: narodowe ciało koordynujące, samoocena instytucjonalna, zewnętrzna ocena środowiskowa i publikowanie raportów. Jak jednak wykazują badania Brennana i Shah, istnieją także ważne różnice dotyczące tego, kto ocenia, co ocenia, jak ocenia i jak często to robi. Interesujące są wyróżnione przez autorów trzy mechanizmy wpływu oceniania, tzn. nagrody, zmiana polityki i struktury oraz zmiana kultury szkolnictwa wyższego, a także implikacje oceniania dla wartości akademickich, menedżerskich, pedagogicznych oraz związanych z zatrudnieniem i stosunkami władzy.

Badania Brennana i Shah są istotne w polskim kontekście. Do tej pory niektóre uczelnie wprowadziły wewnętrzne systemy zapewniania jakości, powstały także, z oddolnych inicjatyw, niezależne od państwa instytucje zwane akredytacyjnymi. W ramach trwających od kilku lat prac i debaty nad nową ustawą o szkolnictwie wyższym toczy się gorąca dyskusja nad nazwą, usytuowaniem i funkcjami instytucji akredytacyjnej. Nie ma jednak jasności oraz



jednoznacznego stanowiska uczonych i administracji w kwestii roli instytucji akredytacyjnej (lub instytucji do spraw oceny jakości). W związku z tym warto zauważyć, iż z analizowanego artykułu wynika, że nie ma jednego, uniwersalnego, najlepszego wzorca.

### Zapewnianie jakości

W kontekście rozważań nad tworzeniem w Polsce systemu oceny jakości i dość powszechnego – mimo różnic w szczegółach – poparcia dla stworzenia procedur akredytacji, ciekawe wydają się ostatnie zdarzenia w Wielkiej Brytanii, gdyż rozwiązania przyjęte w tym kraju stały się wzorcem dla wielu polskich zwolenników oceny jakości. Ze wzmianki w THES z 6 kwietnia 2001 r. wynika, iż sześć uczelni (University College London, London School of Economics, Oxford, Cambridge, Edinburgh, Birmingham) chce oswobodzić się z rozwiązań dotyczących zapewniania jakości przez Quality Assurance Agency (QAA), agencji niepopularnej z powodu obciążeń biurokratycznych, jakie powoduje jej działalność. Uczelnie te szukają odpowiedzi na pytanie, jak instytucje szkolnictwa wyższego mogłyby same regulować jakość i przedstawiać do wiadomości publicznej informacje na temat jakości. Chcą one, by zlikwidowano QAA i powołano konsorcjum instytucji, rozważają też stworzenie międzynarodowego konsorcjum instytucji szkolnictwa wyższego do spraw jakości.

### Pozyskiwanie funduszy na badania

THES z 2 marca 2001 r. omawia lobbing polityczny w Stanach Zjednoczonych o zdobycie funduszy na badania. Problem ten jest szczególnie interesujący, podczas bowiem gdy w Polsce i w innych krajach postkomunistycznych oraz w państwach Europy Zachodniej wprowadza się konkurencyjne *quasi*-rynkowe formy finansowania badań akademickich, oparte na zasadach stosowanych od drugiej wojny światowej w Stanach Zjednoczonych, w tym samym czasie w Stanach Zjednoczonych następuje upolitycznienie procesu dystrybucji środków. Proces zwany żartobliwie *pork barrel*, czyli lobbing polityczny, polega na tym, że uczelnie omijają procedury ocen środowiskowych (*peer review*) dotyczące kwalifikacji wniosków, na podstawie których agencje federalne przyznają różnego rodzaju dotacje, np. na duże instalacje czy inwestycje. Uniwersytety zwracają się bezpośrednio do członków Kongresu Stanów Zjednoczonych, namawiając, by ten przyznał danej agencji federalnej nie ogólną dotację, ale fundusze celowe, z przeznaczeniem na konkretne wydatki (i dla konkretnej uczelni).

Z artykułu można się dowiedzieć, że polityczny lobbing w 2000 r. był dość częsty, w wyniku jego oddziaływania uniwersytety uzyskały bowiem ok. 1,1 mld dolarów, co stanowiło 10% ich funduszy na badania.

Prestiżowe organizacje i towarzystwa naukowe od kilkunastu lat krytkowały ten proceder. Według nich odciąga on pieniądze od badań o wysokiej jakości i podważa system akademickich ocen wewnątrzśrodowiskowych, który ma korzenie jeszcze w okresie wojennym. System ów odpowiadał za procedurę selekcji projektów badawczych na podstawie ocen uczonych, a tym samym izolował naukę od wpływów politycznych. Wobec *peer review* zgłaszano zastrzeżenia, twierdzono, iż jest to system nieobiektywny, czego dowodem miał być fakt, że fundusze na badania koncentrują się od lat w stu uniwersytetach badawczych

na ponad 3,5 tys. uczelni, przy czym połowę środków federalnych na badania otrzymuje 50 uczelni. Właśnie to zjawisko stało się przyczyną rozszerzania procedury nacisków politycznych, szczególnie preferowanej przez uczelnie przegrywające konkurencję i uzasadnianej potrzebą wzmocnienia ich potencjału naukowego. Omijanie procedury ocen wewnątrzśrodowiskowych i lobbing wobec kongresmenów zaczęły się jeszcze w początku lat osiemdziesiątych. Były to wówczas sporadyczne przypadki, które od początku budziły oburzenie w środowisku nauki. W środowiskach akademickich uważa się, że nie tylko *peer review*, ale także dystrybucja środków w wyniku nacisków politycznych nie jest ani sprawiedliwa, ani obiektywna. Zdolności merytoryczne nie są przecież równo rozłożone w środowisku nauki; także wpływy polityczne poszczególnych uczelni są zróżnicowane, a w efekcie największe środki otrzymują uczelnie reprezentowane przez najbardziej wpływowych członków kongresu. I tak, w wyniku lobbingu dziesięć uniwersytetów otrzymało jedną czwartą ogółu funduszy przyznanych kanałami politycznymi a trzydziestu pięciu największych beneficjentów dostało ponad połowę funduszy. Jak wykazały badania, tylko ośmiu z nich poprawiło swą konkurencyjność w walce o granty, a jedenastu zanotowało spadek. Podstawowy argument na rzecz lobbingu, jakim było wzmocnienie potencjału badawczego w wyniku bardziej równomiernego i sprawiedliwego podziału, nie znalazł, jak widać, potwierdzenia w faktach. Według autora artykułu rozdział środków drogą politycznego lobbingu w porównaniu z tradycyjną metodą ocen oznacza więc minimalne korzyści, a raczej stratę funduszy.

### Studia doktoranckie

System kształcenia doktorów w zorganizowanej formie studiów doktoranckich był charakterystyczny dla amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego po drugiej wojnie światowej, w Europie dominowała forma zdobywania stopni raczej poprzez asystenturę. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych także w Europie zaczęto wprowadzać studia doktoranckie. Jednym z państw, które wprowadziły ten system była Wielka Brytania. Jednak kształt organizacyjny i program studiów doktoranckich w poszczególnych krajach różni się, nie ma jednolitego wzorca tych studiów.

W notce zamieszczonej w THES z 13 kwietnia 2001 r. możemy przeczytać, że w jedenastu brytyjskich uczelniach zapowiedziano poszerzenie programu studiów doktoranckich. Okazuje się, że absolwenci tych studiów wolą system amerykański, angielski jest ich zdaniem zbyt wąski, specjalistyczny, dostosowany jedynie do podjęcia pracy badawczej po ukończeniu studium, nie pozwala absolwentom studiów doktoranckich na prowadzenie działalności dydaktycznej poza wąską specjalizacją.

Wnioski z opisanych tu doświadczeń brytyjskich w porównaniu z systemem amerykańskim wydają się ciekawe dla Polski. Podobnie jak przypadku różnic między profilem studiów licencjackich i magisterskich, które nie są jednoznaczne w naszym kraju, nie stworzono jasnej koncepcji studiów doktoranckich; sądząc po umieszczeniu tych studiów w ramach wydziałów, są one jednak chyba bardziej zbliżone profilem do modelu brytyjskiego niż amerykańskiego. Może warto byłoby się zastanowić, jakie kwalifikacje powinny one dawać. A może powinny istnieć różnice między różnymi grupami dziedzin? Inny ważny problem wiążący się z profilem tych studiów to odpowiedź na pytanie, czy powinno się nastawić na kształcenie doktorów tylko dla nauki, czy także na potrzeby praktyki oraz czy i jak różnicować profil kształcenia zależnie od przyszłego miejsca pracy absolwentów.

## **Wpływ gospodarki opartej na wiedzy na strukturę popytu na kształcenie**

W notce umieszczonej w THES z 13 kwietnia 2001 r. zawarte są rozważania na temat wpływu globalizacji na to, kto będzie głównym klientem szkół wyższych. Jak piszą autorzy notatki, gospodarka oparta na wiedzy i globalizacja spowodują, że studia tradycyjne, podejmowane bezpośrednio po szkole średniej, zostaną zdominowane przez edukację dla dorosłych, wzrośnie liczba studentów uzupełniających studia magisterskie i słuchaczy studiów doktoranckich oraz liczba krótkich kursów. Ważne jest jednak to, że konsekwencje postępującej globalizacji i gospodarki opartej na wiedzy nie wystąpią w mglistej przyszłości, w niektórych krajach są one faktem. W Finlandii już obecnie 150 tys. studentów studiuje na studiach tradycyjnych, a 200 tys. na studiach dla dorosłych.

Informacja ta wydaje się ważna dla polskiej polityki edukacyjnej oraz dla strategii szkół wyższych, które jak najszybciej powinny umieścić kwestie zmian w strukturze kształcenia w swoich planach działania. Jeśli tego nie uczynią, mogą je w procesie edukacji ustawicznej zastąpić organizacje, które obecnie nie należą formalnie do sfery szkolnictwa wyższego, a które w coraz większym zakresie prowadzą w Polsce różnego rodzaju nietradycyjne formy kształcenia, takie jak krótkie kursy doksztalcania czy nabywania nowych kwalifikacji.

## **Wykorzystanie badań nad edukacją w polityce edukacyjnej**

W THES można przeczytać krótką informację, że po raz pierwszy przygotowywana jest w Wielkiej Brytanii strategia badań nad edukacją. Chodzi o dostosowanie badań do potrzeb praktyki oraz o wykorzystanie badań jako podstawy decyzyjnej, gdyż dotychczas wyniki badań jedynie sporadycznie wpływały na procesy decyzyjne.

Przedstawione w powyższej informacji zjawisko jest interesującym przykładem rosnącej ingerencji państwa w autonomię badań, ale jednocześnie przykładem wyraźnych tendencji do racjonalizacji procesów decyzyjnych na szczeblu rządowym poprzez wykorzystywanie ekspertyz naukowych.