

# MYŚL EKONOMICZNA I POLITYCZNA

---



# MYŚL EKONOMICZNA I POLITYCZNA

4(39) 2012



Uczelnia Łazarzkiego

#### RADA PROGRAMOWA / PROGRAM BOARD

Wojciech Bieńkowski, Andrzej Chodubski, Małgorzata Gałązka-Sobotka, Bogna Gawrońska-Nowak,  
Krystyna Iglicka-Okólska, Zbigniew Lasocik, Krzysztof Łazarski, Daria Nałęcz

#### KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL BOARD

Zbigniew Dobosiewicz (zastępca redaktora naczelnego), Józef M. Fiszer (redaktor naczelny),  
Maria Furman (członek), Paweł Olszewski (sekretarz), Zdzisław Puślecki (członek), Janusz J. Węc (członek)

#### REDAKTORZY JĘZYKOWI / LINGUISTIC EDITORS

Natalia Artsiomenko – język białoruski, język rosyjski, Grzegorz Butrym – język angielski,  
Martin Dahl – język niemiecki, Adam Figurski – język angielski, Maria Furman – język polski,  
Ostap Kushnir – język ukraiński, Elwira Stefańska – język rosyjski

#### REDAKTORZY STATYSTYCZNI / STATISTIC EDITORS

Wojciech Bieńkowski, Bogna Gawrońska-Nowak, Paweł Najechalski

#### REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

nauki ekonomiczne – prof. zw. dr hab. Zbigniew Dobosiewicz  
nauki polityczne, stosunki międzynarodowe, europeistyka – prof. zw. dr hab. Józef M. Fiszer  
nauki prawne – prof. nadzw. dr hab. Zbigniew Lasocik  
finanse i bankowość – prof. zw. dr hab. Dariusz Rosati  
statystyka – dr Krystyna Bąk

#### RECENZENCI ZAGRANICZNI / FOREIGN REVIEWERS

Jens Boysen (Niemcy), Nathaniel Copsey (Wielka Brytania)

#### RECENZENT / REVIEWER

prof. zw. dr hab. Rafał Krawczyk

#### REDAKTOR NAUKOWY

prof. zw. dr hab. Józef M. Fiszer

#### KOREKTA

Halina Maczunder

Spis treści i streszczenia artykułów w języku polskim i angielskim są zamieszczone na stronie internetowej:  
<http://www.lazarski.pl/o-uczelnii/wydawnictwo/czasopisma/mysl-ekonomiczna-i-polityczna/>  
<http://kwartalniklazarski.bluecms.pl/>

oraz w serwisie The Central European Journal of Social Sciences and Humanities: <http://cejsh.icm.edu.pl/>

Copyright © by Uczelnia Łazarskiego, Warszawa 2012

ISSN 2081-5913

Oficyna Wydawnicza Uczelni Łazarskiego  
02-662 Warszawa, ul. Świeradowska 43  
tel. (22) 54-35-450  
[www.lazarski.pl](http://www.lazarski.pl)  
[wydawnictwo@lazarski.edu.pl](mailto:wydawnictwo@lazarski.edu.pl)



Opracowanie komputerowe, druk i oprawa:  
Dom Wydawniczy ELIPSA  
ul. Inflancka 15/198, 00-189 Warszawa  
tel./fax 22 635 03 01, 22 635 17 85,  
e-mail: [elipsa@elipsa.pl](mailto:elipsa@elipsa.pl), [www.elipsa.pl](http://www.elipsa.pl)

## SPIS TREŚCI

Od Redakcji .....	11
-------------------	----

### ARTYKUŁY

#### **Vladimír Mařík**

Pokonywanie barier we współpracy uczelni z przemysłem ze szczególnym uwzględnieniem sektora technologii teleinformatycznych – doświadczenie czeskie .....	17
---	----

#### **Gordon Stanley**

Wyzwania na drodze do stworzenia globalnych standardów i kwalifikacji – siłą napędową zmian w systemach szkolnictwa .....	39
---	----

#### **Josef Brađa**

Szkolnictwo wyższe w Stanach Zjednoczonych z perspektywy ekonomicznej .....	65
--	----

#### **Charles Henderson, Andrea Beach, Noah Finkelstein**

Promocja praktyk wysokiego poziomu nauczania w szkolnictwie wyższym: nauka wyniesiona z doświadczeń Stanów Zjednoczonych .....	84
--	----

#### **Krzysztof Pawłowski**

Czynniki ograniczające międzynarodową konkurencyjność europejskich uniwersytetów .....	117
---	-----

#### **Julita Jabłeczka**

Zróżnicowanie, rankingi i ich uwarunkowania. Problemy ogólne i przykład Polski .....	137
---	-----

#### **Bożena Sołtysek**

Nowe trendy w polityce dotyczącej szkolnictwa wyższego w krajach europejskich .....	180
--	-----

## **RECENZJE**

Saya Makito, <i>The Sino – Japanese War and the Birth of Japanese Nationalism</i> (Mikołaj Kukowski) .....	199
Józef M. Fiszer (red.), <i>Prezydencja Polski w Radzie Unii Europejskiej</i> (Daria Orzechowska) .....	202
Janusz J. Węc, <i>Pierwsza polska prezydencja w Unii Europejskiej. Uwarunkowania – procesy decyzyjne – osiągnięcia i niepowodzenia</i> , (Józef M. Fiszer) .....	207
Noty o autorach .....	213

## CONTENTS

Editorial .....	11
-----------------	----

### ARTICLES

#### **Vladimír Mařík**

Overcoming Barriers to University-Industry Cooperation with a Focus on the Information and Communications Technology Sector – the Czech Experience .....	17
--	----

#### **Gordon Stanley**

Challenges in the quest to create global qualifications and standards are driving change in education systems .....	39
--	----

#### **Josef Brađa**

An Economic Perspective on Higher Education in the United States .....	65
---	----

#### **Charles Henderson, Andrea Beach, Noah Finkelstein**

Promoting High Quality Teaching Practices in Higher Education: Lessons Learned from the United States .....	84
--	----

#### **Krzysztof Pawłowski**

Factors that Limit International Competitiveness of European Universities .....	117
--	-----

#### **Julita Jabłocka**

Diversity, Rankings and Their Determinants – General Issues and Poland's Experience .....	137
--	-----

#### **Bożena Szoltysek**

New Trends in the European Countries' Higher Education Policy ...	180
---	-----

## REVIEWS

Saya Makito, <i>The Sino – Japanese War and the Birth of Japanese Nationalism</i> (Mikołaj Kukowski) . . . . .	199
Józef M. Fiszer (ed.), <i>Prezydencja Polski w Radzie Unii Europejskiej [Polish Presidency of the Council of the European Union]</i> (Daria Orzechowska) . . . . .	202
Janusz J. Węc, <i>Pierwsza polska prezydencja w Unii Europejskiej. Uwarunkowania – procesy decyzyjne – osiągnięcia i niepowodzenia [First Polish Presidency of the Council of the European Union – Decision Making Processes – Achievements and Failures]</i> (Józef M. Fiszer) . . . . .	207
Notes on the authors . . . . .	213



## ОГЛАВЛЕНИЕ

От редакции .....	11
-------------------	----

### СТАТЬИ

#### **Владимир Марик (Vladimír Mařík)**

Преодоление барьеров в сотрудничестве вузов с промышленностью с особым учётом сектора телеинформационных технологий – из чешского опыта .....	17
---	----

#### **Гордон Станлей (Gordon Stanley)**

Задачи на пути создания глобальных стандартов и квалификаций как движущая сила изменений в системах образования .....	39
--	----

#### **Юзеф Брада (Josef Brada)**

Высшее образование в Соединённых Штатах Америки с экономической перспективы .....	65
--	----

#### **Чарльз Хендерсон, Андреа Бич, Ноа Финкельштейн (Charles Henderson, Andrea Beach, Noah Finkelstein)**

Продвижение практики высокого уровня обучения в высшем образовании: уроки из опыта Соединённых Штатов .....	84
--	----

#### **Кшиштоф Павловский (Krzysztof Pawłowski)**

Факторы, ограничивающие международную конкурентоспособность европейских университетов .....	117
--	-----

#### **Юлита Яблэцка (Julita Jabłeczka)**

Дифференциация, рейтинги и их обусловленности. Общие проблемы и пример Польши .....	137
--	-----

#### **Божена Шолтысэк (Bożena Szoltysek)**

Новые тенденции в политике относительно высшего образования в европейских государствах .....	180
---	-----

## РЕЦЕНЗИИ

Сая Макито (Saya Makito), <i>Китайско - японская война и формирование японского национализма</i> (Миколай Куковски ) . . . . .	199
Юзеф Фишер (ред.) <i>Председательство Польши в Совете Евросоюза</i> (Дария Ожеховска) . . . . .	202
Януш Вец. <i>Первое польское председательство в Евросоюзе. Обусловленность – процессы, связанные с принятием решений – достижения и провалы.</i> (Юзеф М. Фишер) . . . . .	207
Заметки об авторах . . . . .	213

## OD REDAKCJI

Kolejny, czwarty już w 2012 r., numer naszego kwartalnika, podobnie jak wszystkie dotychczas publikowane numery „Myśli Ekonomicznej i Politycznej”, zasługuje na uwagę. Ma on jednak – w pewnym sensie – wyjątkowy charakter, biorąc pod uwagę jego autorów i zawartość merytoryczną, która jest nieco inna niż dotychczas. Mianowicie, jest on w całości poświęcony organizacji i funkcjonowaniu szeroko pojmowanego szkolnictwa wyższego oraz jego aspektom ekonomicznym i politycznym w Stanach Zjednoczonych, Europie i Polsce. Są tutaj wartościowe artykuły o dużym znaczeniu utylitarnym i teoretycznym, które pokazują wady i zalety różnych systemów organizacji szkolnictwa wyższego i badań naukowych. A zatem powinny one zainteresować ekonomistów i politologów, przede wszystkim zaś badaczy, ludzi nauki i decydentów, którzy są odpowiedzialni za badania i rozwój nauki oraz szkolnictwo wyższe w Polsce. Polecamy je również uwadze studentom i doktorantom, którzy rozpoczynają swoją wielką przygodę z nauką i szkolnictwem wyższym, marząc o karierze nauczyciela akademickiego i uczonego, jakże pięknej i zaszczytnej, ale zarazem odpowiedzialnej i trudnej, zwłaszcza w polskich realiach, gdzie zbyt dużo mamy ciągłych zmian, różnych reform, szerzącej się biurokracji i barier, a zbyt mało pieniędzy. A tymczasem – jak słusznie pisze jeden z autorów – Krzysztof Pawłowski: „Rozwój gospodarki opartej na wiedzy, a także przykład obecnego ponadprzeciętnego wzrostu PKB w Niemczech w okresie wychodzenia z kryzysu lat 2008–2009 pokazują, że największe szanse w nowej rzeczywistości gospodarki globalnej będą miały państwa, w których gospodarka jest oparta na firmach technologicznych, które mają skuteczne mechanizmy transferu wiedzy, technologii i innowacji pomiędzy biznesem a sektorem nauki. To w tym obszarze, tj. sektorze badań naukowych i szkolnictwa wyższego, polskie elity powinny szukać nowych, efektywnych mechanizmów rozwojowych i umacniać je już teraz, wiedząc, że efekty zmian w sektorze szkolnictwa wyższego i badań wymagają relatywnie długiego okresu czasu (co najmniej 4 lat)”.

Nie ulega wątpliwości, że nasilające się procesy globalizacji, a zarazem zaostrzająca się między państwami rywalizacja gospodarcza wymagają permanentnego doskonalenia systemów szkolnictwa wyższego i organizacji badań naukowych oraz wykorzystywania ich rezultatów w praktyce. Rozwój gospodarki opartej na wiedzy, dostęp do rezultatów badań naukowych i ich zastosowanie w praktyce przesądza już dziś o pozycji każdego kraju na arenie międzynarodowej. Najlepszym tego przykładem są Stany Zjednoczone i doganiające je Chiny, które z roku na rok przeznaczają na naukę, badania i rozwój coraz większe środki i widać już tego efekty. Dlatego warto przeanalizować i porównać nasze rozwiązania z doświadczeniami innych państw w tym zakresie, a które prezentują autorzy w poszczególnych opracowaniach publikowanych na łamach niniejszego kwartalnika.

I tak, Vladimír Mařík w artykule pt. „Pokonywanie barier we współpracy uczelni z przemysłem ze szczególnym uwzględnieniem sektora technologii teleinformatycznych – doświadczenia czeskie” prezentuje aktualny stan i perspektywy współpracy czeskich uczelni z przemysłem, zwłaszcza w sektorze technologii teleinformatycznych. Jest to krytyczna, oparta na doświadczeniach autora tego artykułu wnikliwa analiza, która pokazuje m.in., że dla rozwoju procesów innowacyjnych w każdym kraju, oprócz pieniędzy i motywacji, niezbędna jest współpraca szkolnictwa wyższego i nauki z przemysłem. Do tego zaś konieczne jest otwieranie się uczelni na otoczenie i podejmowanie przez nie współpracy z przemysłem. Autor postuluje, aby senaty czy rady uniwersyteckie, których skład powinien mieć odpowiednią proporcję przedstawicieli ze sfery przemysłu i życia publicznego, odgrywały rolę rad powierniczych, tak jak ma to już miejsce w innych krajach na czele ze Stanami Zjednoczonymi.

W kolejnym artykule, pióra Gordona Stanley’a nt. „Wyzwania na drodze do stworzenia globalnych standardów i kwalifikacji są siłą napędową zmian w systemach szkolnictwa”, ukazano wyzwania i zadania dla narodowych systemów szkolnictwa na światowym rynku kapitału ludzkiego, który wymusza dziś mobilność studentów, wyższy udział i potrzebę standardów oraz porównywalności kwalifikacji. Co więcej, na przykładzie Wielkiej Brytanii, który można odnieść także do innych państw, autor pokazuje, że osiągnięcie minimalnych standardów nie jest już wystarczające dla uniwersytetów, gdyż muszą one mieć standardy coraz wyższe, aby dzięki temu nadal ściągać studentów zagranicznych płacących pełne czesne, od których są coraz bardziej zależni, jeśli chodzi o środki finansowe, niezbędne na ich utrzymanie.

Kolejne opracowanie to ciekawe studium Josefa C. Brada pt. „Szkolnictwo wyższe w Stanach Zjednoczonych z perspektywy ekonomicznej”, poświęcone przesłankom sukcesów szkolnictwa wyższego w Stanach Zjed-

noczonych, dzięki którym jest ono konkurencyjne w stosunku do systemów szkolnictwa wyższego w innych krajach. Autor stwierdza: „Gdyby szkolnictwo wyższe potraktować jak przemysł, tak jak przemysł stalowy lub komputerowy, wówczas uniwersytety amerykańskie uznano by za liderów przemysłu, a Stany Zjednoczone za kraj o ogromnej przewadze konkurencyjnej nad innymi krajami”. Ukazuje też różnorodne źródła tego sukcesu.

Z kolei Charles Henderson, Andrea Beach i Noah Finkelstein w artykule pt. „Promocja praktyk wysokiego poziomu nauczania w szkolnictwie wyższym: nauki wyniesione z doświadczeń Stanów Zjednoczonych” piszą o problemach związanych z jakością kształcenia na uczelniach amerykańskich i sposobami jej podnoszenia. Wśród nich na czołowym miejscu wymieniają doświadczenia i umiejętności kadry dydaktycznej.

Dalej mamy ciekawy tekst Krzysztofa Pawłowskiego, pt. „Czynniki ograniczające międzynarodową konkurencyjność europejskich uniwersytetów”, poświęcony subiektywnym i obiektywnym barierom, wpływającym na słabą konkurencyjność europejskich uniwersytetów na rynku światowym szkolnictwa wyższego.

Sporo miejsca autor poświęca sytuacji w Polsce i czynnikom, które negatywnie wpływają na działalność i jakość kształcenia polskich uczelni. Podkreśla m.in.: „Ponad 12-letnie doświadczenia w tworzeniu i zarządzaniu uczelnią powstałą na styku dwóch kultur i systemów szkolnictwa wyższego europejskiego (w tym polskiego) i amerykańskiego pozwala na sformułowanie pięciu głównych wyróżników przewagi uczelni amerykańskich nad europejskimi:

- 1) skuteczne menedżerskie zarządzanie uczelnią,
- 2) skrócenie w czasie drogi do samodzielności naukowej i dydaktycznej pracowników naukowo-dydaktycznych,
- 3) stabilność finansowa i organizacyjna,
- 4) atmosfera życia akademickiego łącząca naukowców i studentów i kształtująca ludzkie charaktery, postawy;
- 5) znacznie silniejsze niż w Europie powiązania z otaczającym światem, szczególnie z gospodarką”.

Z wymienionym artykułem koresponduje tekst autorstwa Julity Jabłeckiej nt. „Zróżnicowanie, rankingi i ich uwarunkowania. Problemy ogólne i przykład Polski”, którego celem jest odpowiedź na kilka ważnych pytań, mianowicie: czego dotyczy zróżnicowanie w szkolnictwie wyższym? Jakie są związki między zróżnicowaniem i rankingami uniwersytetów – czy i jakie wymiary zróżnicowania szkolnictwa wyższego sprzyjają osiągnięciu wysokiej pozycji w rankingu? Jaką rolę w utrzymaniu lub podwyższeniu pozycji rankingowej pełni konkurencja z jednej, a polityka rządu z drugiej strony? Jakie

inne warunki funkcjonowania uniwersytetów mają znaczenie dla różnicowania oraz podwyższania produktywności i jakości naukowej? I co również istotne: w jakich warunkach funkcjonują polskie uczelnie i co należy zrobić, aby podwyższyć ich pozycję w globalnych rankingach, zapewniając utrzymanie różnicowania? Odpowiedzi na powyższe pytania są tutaj zaskakujące i mają duże znaczenie utylitarne.

Ostatni tekst to również obszerny i ciekawy artykuł Bożeny Szołtysek pt. „Nowe trendy w polityce dotyczącej szkolnictwa wyższego w krajach europejskich”. Autorka dokonuje wnikliwej analizy nowych trendów w polityce państw europejskich wobec szkolnictwa wyższego oraz ukazuje ich determinanty i skutki. Swoje rozważania konkluduje następującym stwierdzeniem: „(...) ruch w kierunku bardziej rynkowo ukształtowanego szkolnictwa wyższego, jak i zewnętrzna kontrola jakości kształcenia wydają się być pożądanym trendem w niektórych europejskich krajach. Szczególnie dotyczy to (...) centralnej i wschodniej Europy, gdzie orientacja na kwalifikacje nie była wcześniej brana pod uwagę (...), ale twórcy polityki europejskiej powinni uważać, by w swoim pościgu za konkurencyjnością i harmonizacją europejskich uniwersytetów nie zgubić bogactwa różnorodności i unikalności szkolnictwa wyższego Europy” (s. 131). Zgadamy się z tym całkowicie, a czasy tzw. urowniłowki i uniformizacji w Europie Środkowo-Wschodniej pod egidą ZSRR skończyły się źle dla wszystkich państw socjalistycznych.

Całość prezentowanego numeru – jak zawsze – zamykają trzy recenzje książek, które również powinny zainteresować ekonomistów i politologów, a także studentów, doktorantów i publicystów. Jedna z nich jest poświęcona historii stosunków chińsko-japońskich, natomiast druga i trzecia dotyczy prezydencji Polski w Radzie Unii Europejskiej, którą sprawowaliśmy od 1 lipca do 31 grudnia 2011 roku.

Życząc wszystkim Czytelnikom interesującej lektury, zachęcamy do współpracy z naszą Redakcją i w ogóle z Uczelnią Łazarskiego w Warszawie, jedną z najlepszych szkół wyższych w Polsce.

*prof. zw. dr hab. Józef M. Fiszer*

**A R T Y K U Ł Y**

---





Vladimír Mařík

POKONYWANIE BARIER  
WE WSPÓŁPRACY UCZELNI Z PRZEMYSŁEM  
ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM SEKTORA  
TECHNOLOGII TELEINFORMATYCZNYCH  
– DOŚWIADCZENIE CZESKIE

1. WSTĘP

Zachęcanie instytucji akademickich do większego zaangażowania w procesy innowacyjne, tak samo jak wykorzystanie uczelni jako źródeł wiedzy i innowacji, powinno być szeroko pojętym priorytetem społecznym. Dopóki tak się nie stanie, Republika Czeska będzie miała trudności z utrzymaniem konkurencyjności i tempa rozwoju wobec gospodarki światowej. Problem ten nie dotyczy jednak wyłącznie Republiki Czeskiej, ponieważ wiele krajów Unii Europejskiej, jak również kraje wysoko uprzemysłowione, takie jak Stany Zjednoczone czy Japonia, stoją w obliczu podobnych wyzwań. W rzeczywistości, przy rosnących wymaganiach narzuconych przez globalizację i tak zwanej gospodarce opartej na wiedzy, kraje te poszukują różnych rozwiązań problemu, jak skutecznie wykorzystać uniwersytety jako źródła innowacyjności z uwzględnieniem specyfiki warunków lokalnych<sup>1</sup>.

W tym sensie niniejsza praca zbada stan i przyszłe możliwości współpracy uniwersytetów z przemysłem oraz innowacyjności w Republice Czeskiej, ze szczególnym uwzględnieniem sektora technologii teleinformatycznych (ICT). Najpierw zbadana zostanie pozycja sektora ICT w Republice Czeskiej. Następnie zarysowane zostaną wymogi innowacyjności w ogóle oraz innowacyjność w sektorze ICT w szczególności. Potem, nastąpi krytyczne omówienie

---

<sup>1</sup> S. Shane, *Academic Entrepreneurship*, Edward Elgar Publishing, MA, Northampton 2004; M. Wright, B. Clarysse, P. Mustar, A. Lockett, *Academic Entrepreneurship in Europe*, Edward Elgar Publishing, MA, Northampton 2007.

stanu innowacyjności w Republice Czeskiej oraz współpraca uniwersytetów z przemysłem i przedstawione będą rekomendacje, jak poprawić współpracę uczelni z przemysłem, aby przyniosła ona korzyści dla całego społeczeństwa i sprzyjała stabilnemu i efektywnemu rozwojowi.

Niniejsza analiza jest oparta na moich doświadczeniach w związku z uruchamianiem, wraz z dwoma kolegami, Zakładu Cybernetyki na Wydziale Inżynierii Elektrycznej na Czeskim Uniwersytecie Technicznym w Pradze w 1990 roku. Zakład został Centrum Doskonałości Unii Europejskiej w 2000 roku i zatrudniając ponad 150 badaczy, jest obecnie jednym z najsilniejszych centrów naukowych i szkoleniowych w Republice Czeskiej ([www.cyber.felk.cvut.cz](http://www.cyber.felk.cvut.cz)). Koncentruje się głównie na badaniach dotyczących sztucznej inteligencji, robotyki, wizji komputerowych w analityce biznesowej (business intelligence) oraz inżynierii biomedycznej. Ma długoterminowe kontrakty badawcze z wieloma międzynarodowymi korporacjami, takimi jak Honeywell, Rockwell Automation, Toyota, Volkswagen, Google, IBM i wieloma innymi. Był lub jest zaangażowany w dziesiątki projektów badawczych Unii Europejskiej i rozpoczął poważne projekty dla Laboratorium Badawczego Sił Powietrznych USA, Laboratorium Badawczego Marynarki USA, CERDEC Armii USA, NASA i FAA. W ciągu ostatnich piętnastu lat kadra zakładu założyła łącznie sześć przedsiębiorstw akademickich (spin-off) i startup'ów różnego typu. Pomogła zbudować Rockwell Automation Research Center, w Pradze oraz CA Development Center jak również uczestniczyła w tworzeniu krajowego Centrum Cybernetyki Stosowanej jako modelu dla transferu technologii.

W 2010 roku budżet Zakładu Cybernetyki wynosił ponad 8 milionów dolarów, a trzy przedsiębiorstwa typu spin-off, które zakład utworzył, uzyskały obrót prawie 12 milionów dolarów i zatrudniają około 200 pracowników. Kadra zakładu pracuje obecnie nad budową Czeskiego Instytutu Informatyki i Cybernetyki, który skupiałby najlepsze zespoły badawcze technologii teleinformatycznych (ICT) i który miałby znaczenie daleko poza granicami Republiki Czeskiej.

Nie trzeba dodawać, że badania ICT są kluczowe dla przyszłości Republiki Czeskiej i jej konkurencyjności. Republika Czeska nie posiada wielkich zasobów energii i surowców, ale sektor przemysłowy nadal odgrywa ważną rolę w gospodarce kraju, stanowiąc około 30 procent PKB. Jednakże w dłuższej perspektywie, przemysł może przetrwać jedynie pod warunkiem, że będzie polegał na narzędziach, produktach i badaniach z dziedziny ICT, które pozwolą wykorzystać ograniczone zasoby Czech w sposób bardziej efektywny.

## 2. POZYCJA SEKTORA ICT W GOSPODARCE CZESKIEJ

W czasie ostatniej dekady sektor technologii teleinformatycznych stał się jednym z najważniejszych segmentów czeskiej gospodarki. W kraju istnieje obecnie 33 000 firm ICT zatrudniających ponad 130 000 pracowników, a w 2008 roku udział tego sektora w czeskim eksporcie wyniósł 15 procent z eksportem usług ICT o wartości blisko 14 miliardów czeskich koron (0,8 miliarda dolarów) w 2007 roku. Przez ostatnie siedem lat liczby te zwiększyły się o około 8,3 razy. Ponadto Firmy ICT generują drugą co do wielkości wartość dodaną w przeliczeniu na jednego zatrudnionego w czeskiej gospodarce, dokładnie 1,8 miliona czeskich koron (100 000 dolarów), a jedna trzecia wszystkich zagranicznych inwestycji trafia do sektora ICT.

Republika Czeska mogłaby i powinna mieć wizję kraju stającego się wiodącym w Europie oraz będącego silnym liderem w usługach wartości dodanej nie tylko w budowie rozwiązań i zastosowań informatycznych, ale również w badaniach i rozwoju w dziedzinie produktów i usług ICT. Kraj ma do tego odpowiednie warunki dzięki stosunkowo szeroko zakrojonym i wysokiej klasy badaniom, które już są tutaj prowadzone, techniczno-innowacyjnym możliwościom obywateli, jak również wystarczająco dużej liczbie instytucji szkoleniowych i badawczych. W ciągu ostatnich dziesięciu lat liczba ekspertów zatrudnionych w sektorze ICT wzrosła o 49 400. Jednakże wraz z globalną konkurencją i spadającą liczbą ludności, dopóki nie będzie znacznego i widocznego wsparcia szkolnictwa technicznego i ICT, jest wątpliwe, czy Czechy będą mogły utrzymać podobne tempo wzrostu w kolejnej dekadzie.

Dopóki nie zostaną określone jednoznaczne priorytety społeczne i polityka państwa nie będzie wyraźnie zorientowana na rozwój tej jednej z najbardziej perspektywicznych sfer gospodarki Czech nie będzie możliwe stworzenie wystarczających zasobów ludzkich dla sektora ICT. Trzeba skoncentrować wysiłki, aby sektor ICT utrzymał międzynarodową konkurencyjność i maksymalizował swój udział w gospodarce. Zamiast eksportu komponentów do urzędzeń lub intelektualnie niewymagających usług, takich jak manualne testowanie oprogramowania lub obsługa stron internetowych, konieczne jest podejmowanie większych projektów z wyższą wartością dodaną, projektów wymagających specjalnej, a nawet unikalnej wiedzy, jak również innowacyjnych czy wręcz rewolucyjnych rozwiązań. Wysoki poziom wiedzy i rozwiązań innowacyjnych wraz ze wspianym poziomem pracy czyni cały sektor ICT tym działem, który może wnieść bardzo dużo do ogólnych wyników gospodarczych kraju.

Wystarczy dodać, że punktem wyjścia do wzrostu innowacyjności powinny być instytucje akademickie, które są głównymi inkubatorami wiedzy i rozwiązań innowacyjnych. Za instytucje akademickie uważam uniwersytety i instytuty Czeskiej Akademii Nauk, która jest państwowym systemem instytutów badawczych, w których skoncentrowane są wszystkie podstawowe badania i główna część badań stosowanych. Społeczność akademicka odgrywa obecnie kluczową rolę w gromadzeniu wiedzy i znawstwa dla czeskiego przemysłu, w tym przemysłu ICT. I temu powinno się sprzyjać również w najbliższej przyszłości.

Zarówno badania podstawowe, jak i stosowane w dziedzinie ICT wymagają zaledwie średnich kosztów inwestycyjnych. Podstawowym czynnikiem jest w szczególności jakość zasobów ludzkich, ich wykształcenie, umiejętność kreatywnego myślenia i, do pewnego stopnia, zdolność poszukiwania niekonwencjonalnych rozwiązań i rewolucyjnych innowacji. Jednakże wyniki najwyższej miary mogą być osiągnane jedynie przez wysokiej klasy badaczy. Zdolność do przełożenia wyników teoretycznych i doświadczalnych na zastosowania w realnym świecie jest również nie mniej ważna, by zamienić rezultaty badań i znawstwo na rozwiązania korzystne ekonomicznie, to znaczy mniej lub bardziej radykalne, niemniej jednak użyteczne innowacje technologiczne. Innowacje należy rozumieć jako znawstwo zamienione na korzyści ekonomiczne.

### 3. WARUNKI UDANYCH INNOWACJI

Wysokiej klasy rezultaty badawcze są warunkiem wstępnym udanych innowacji technicznych i technologicznych. Innym, nie mniej ważnym warunkiem jest zdolność do transferu tych wyników do praktyki przemysłowej, klinicznej czy społecznej. Wysokiej klasy wyniki mogą być generowane wyłącznie w centrach, których główną, długoterminową wizją, dosłownie istotą ich istnienia, jest prowadzenie badań najwyższego kalibru i o międzynarodowej doskonałości. Wizji tej musi więc być podporządkowane wszystkie inne działania. Długoterminowa, promująca wzrost wizja badawcza nie stoi w sprzeczności ze zdolnością do efektywnego prowadzenia procesu edukacyjnego. Przeciwnie, badania na wysokim poziomie są, i muszą być, w naturalny sposób powiązane z edukacją nowego pokolenia najwyższej klasy specjalistów. W końcu najlepsze wyniki często wywodzą się z współdziałania z nowym pokoleniem studentów studiów podstawowych i podyplomowych. W związku z tym badania oraz edukacja prawdziwych ekspertów powinny być jeszcze ściślej

powiązane, a kadra Akademii Nauk powinna mieć łatwiejszy dostęp do programów szkolenia i udział w nich. Istnieje wiele bardzo ambitnych i skutecznych jednostek badawczych, laboratoriów i zespołów w Republice Czeskiej, które osiągają godne największej uwagi rezultaty na najwyższym poziomie. Jednakże wyraźnie brakuje skutecznych narzędzi przenoszenia tych rezultatów do praktyki, jak również metod i metodologii promowania innowacji. Dotyczy to wszystkich dziedzin bez wyjątku, w tym ICT. Istnieje wiele modeli transferu. W następnej części omówimy niektóre z nich bardziej szczegółowo.

### 3.1. Umowy gospodarcze

Standardowe umowy gospodarcze okazują się bardzo efektywne w przypadku jednorazowych prac badawczych dla przedsiębiorstw przemysłowych. Prawo Własności Intelektualnej jest proste w zastosowaniu: zgodnie z obowiązującymi przepisami właścicielem rozwiązania jest ten, kto finansuje badania, to znaczy przedsiębiorstwo przemysłowe.

### 3.2. Patenty

W dziedzinie patentów jesteśmy w Republice Czeskiej na samym początku ich formułowania, ochrony, utrzymania i sprzedaży w ramach praw do ochrony własności intelektualnej. Jest to szczególnie trudne w dziedzinie algorytmizacji i tworzenia oprogramowania, ponieważ zarówno Czechy, jak i Unia Europejska, inaczej niż Stany Zjednoczone, nie pozwalają na skuteczne opatentowanie programów. Patentowanie w Republice Czeskiej nie tylko jest stosunkowo drogie i czasochłonne, ale w pewnym sensie przynoszące efekt przeciwny do pożądanego, ponieważ ciekawy czeski patent jest dla społeczności międzynarodowej mniej lub bardziej dostępny nieodpłatnie ze względu na brak właściwej jego ochrony. W przeciwieństwie do niego projekt przemysłowy jest bardzo skuteczną i tanią opcją ochrony wyników w Republice Czeskiej i bardzo często stosowany w tym celu.

Patentowanie w Unii Europejskiej jest jeszcze trudniejsze niż w Czechach, ponieważ dokumentacja patentowa musi być przetłumaczona na około 20 języków narodowych. Najbardziej skuteczną opcją wydaje się być patentowanie bezpośrednio w Stanach Zjednoczonych, a następnie rozszerzenie ochrony na Unię Europejską i Japonię. Jednak nawet wtedy stosunkowo słabe ekonomicznie czeskie podmioty mogą aktywnie chronić swoje ważniejsze patenty przed wielkimi korporacjami międzynarodowymi tylko wówczas,

gdy są w stanie zainwestować przynajmniej 1–2 milionów dolarów w usługi prawne. W konsekwencji patentowanie w USA jest w większości wypadków niejako symboliczne i bardziej pomaga dokumentować poziom rozwoju technologicznego kraju niż spełnić oczekiwania na przyniesienie zasadniczego skutku ekonomicznego. Najlepiej sprawdzającym się modelem jest współwłasność patentu przez dużą korporację międzynarodową i uniwersytet. Stwarza to zdecydowanie łatwiejszą sytuację dla uniwersytetu czeskiego na międzynarodowym rynku patentowym. Na Czeskim Uniwersytecie Technicznym mamy pozytywne doświadczenia w dziedzinie wspólnych patentów, np. z Toyotą.

### 3.3. Licencjonowanie

Licencjonowanie jest skutecznym narzędziem transferu technologii, stosowanym obecnie coraz częściej. Jesteśmy świadkami niekończących się, często wysoce akademickich, dyskusji na temat poziomu opłat licencyjnych; jednakże dobrą praktyką na Czeskim Uniwersytecie Technicznym jest wnoszenie małej, stałej opłaty rocznej w wysokości około tysiąca dolarów plus 5-10% tej części obrotu firmy, która generowana jest w wyniku nowego rozwiązania lub produktu. Licencjonowanie jest formą z ogromnymi perspektywami dzięki prostocie, bezpośredniości i przejrzystości w stosunku do Praw Własności Intelektualnej, jak również jego praktycznej użyteczności. Ma ono silne poparcie kierownictwa uniwersytetu, które ocenia licencjonowanie bardzo pozytywnie.

### 3.4. Wspólne laboratoria

Wspólne laboratoria mogą być tworzone przez akademickie centra badawcze oraz podmioty przemysłowe. Jednak w naszych warunkach wspólne laboratoria budowane są głównie przez duże korporacje zagraniczne jako rozszerzenie potencjału ich własnych jednostek badań i rozwoju w Republice Czeskiej lub jako baza dla dalszego rozwoju ich własnych oddziałów naukowych i badawczych umiejscowionych w Czechach. W taki właśnie sposób powstało wiele laboratoriów i centrów badawczych, takich jak Rockwell Automation Research Center, Honeywell Technology Center oraz IBM Research Republika Czeska. Kierownictwo uniwersytetów popiera współpracę z wielkimi korporacjami na płaszczyźnie wspólnych laboratoriów i w ostatnich 20 latach współpraca taka miała dobry wpływ na podniesienie poziomu badań uniwersyteckich oraz edukację wysokiej klasy specjalistów mogących pracować w środowisku międzynarodowym. Prawa Własności Intelektualnej

są zwykle traktowane jako wspólne – uniwersytetu i przedsiębiorstwa lub wykupywane przez przedsiębiorstwo.

### 3.5. Przedsiębiorstwa typu start-up

Zgodnie z definicją podaną przez Wright<sup>2</sup> start-up'y są małymi firmami, które zazwyczaj opierają się na pojedynczych innowacyjnych rozwiązaniach technologicznych i szukają inwestorów lub kupców, by zamienić technologię w masowo wytwarzany produkt. Firmy takie bazują na licencji lub zakupie Praw Własności Intelektualnej od uniwersytetów. W Republice Czeskiej start-up'y cierpią na brak kapitału inwestycyjnego, odważnych inwestorów, brak doświadczenia i doświadczonych konsultantów, jak również na niedostatecznie rozwinięty klimat biznesowy.

Brak kapitału czy tzw. kapitału „challenge”, „przedsiwonego” („preseed”), czy „siewnego” („seed”), jest naprawdę kluczowym problemem. Bardzo trudno zdobyć na start nawet mały kapitał, ponieważ praktycznie nie ma tego typu inwestorów. Czeski Uniwersytet Techniczny w Pradze stworzył w 2011 roku pierwszy fundusz „Challenge” dysponujący 250 tys. dolarów; nadal zbiera się doświadczenia. Rząd, mimo stanowczych deklaracji, wspiera start-up'y głównie w sposób pośredni poprzez dzierżawę pomieszczeń i pomoc administracyjną w parkach i inkubatorach technologii. Dopiero na początku 2011 roku można zauważyć wysiłki rządu, by zamienić wsparcie pośrednie na bezpośrednie. Obecnie są przygotowywane: pierwszy fundusz przedsiwony, wynoszący 30 milionów, zarządzany przez Ministerstwo Szkolnictwa, Młodzieży i Sportu, oraz fundusz kapitału siewnego wynoszący 70 milionów dolarów, zarządzany przez Ministerstwo Przemysłu i Handlu. Ponadto grupa biznesmenów zbiera dodatkowy fundusz inwestycyjny w wysokości 25 milionów dolarów. Możliwość efektywnego wykorzystania tych funduszy będzie stanowiła następny problem. Brak jest odpowiednich specjalistów zajmujących się finansowaniem start-up'ów i istnieją poważne obawy, że fundusze zarządzane przez urzędników rządowych mogą się wyczerpać bez pozytywnych efektów dla rozwoju obiecujących start-up'ów. Agencje rządowe starają się więc zaangażować w rozdział publicznych funduszy doświadczonych prywatnych inwestorów.

---

<sup>2</sup> M. Wright, B. Clarysse, P. Mustar, A. Lockett, *Academic Entrepreneurship in Europe*, Edward Elgar Publishing, MA, Northampton 2007.

### 3.6. Przedsiębiorstwa typu spin-off

Przedsiębiorstwa typu spin-off, zgodnie z definicją podaną przez Wright'a<sup>3</sup>, są dużymi podmiotami, które wspierają transfer technologii z akademii do praktyki na zasadach długoterminowych, mającymi bardziej stabilny trzon pracowników oraz zdolność do tworzenia produktów lub ich prototypów w szerszej skali technologicznej. Przedsiębiorstwa takie są w rzeczywistości naturalną próbą zbudowania pomostu między badaniami akademickimi a praktyką przemysłową i mogą cierpieć na niestabilność zamówień na zakup i przepływu gotówki. Ważnym aspektem jest stworzenie odpowiedniego Prawa Własności Intelektualnej i przepływu personelu między uniwersytetami a firmami spin-off. W każdym razie firmy spin-off działające na zasadach długoterminowych są poniekąd czeską specjalnością, polegającą na próbie budowy mostu między badaniami akademickimi a praktyką przemysłową. Firmy takie są w stanie wdrożyć wyniki uniwersyteckich badań naukowych na każdym etapie cyklu życia produktu lub wesprzeć cały cykl tworzenia produktu. Jako przykład można wymienić CertiCon zatrudniający ponad 110 pracowników<sup>4</sup>, Noeovision z 25 zatrudnionymi<sup>5</sup> czy ProTyS mający 45 pracowników<sup>6</sup>.

### 3.7. Centra transferu technologii

Centra transferu technologii, potrafiące łączyć praktyczne wymagania instytucji z możliwościami dużej liczby zespołów, zazwyczaj starają się zapewnić transfer w stosunkowo szerokim zakresie technologicznym. Są zwykle subsydiowane z budżetu państwa lub europejskich funduszy strukturalnych. Centra takie są stosunkowo efektywnym narzędziem transferu knowledżu. Dla przykładu można wymienić Centrum Cybernetyki Stosowanej<sup>7</sup>. Jednak w większości przypadków tracą równowagę wraz z utratą subsydiów rządowych, a nawet w niektórych przypadkach faktycznym celem ich istnienia jest uzyskanie subsydiów rządowych.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> [www.certiconglobal.com](http://www.certiconglobal.com)

<sup>5</sup> [www.neovision.cz](http://www.neovision.cz)

<sup>6</sup> [www.protys.cz](http://www.protys.cz)

<sup>7</sup> [www.c-a-k.cz](http://www.c-a-k.cz)



### 3.8. Inkubatory i parki technologii

W Republice Czeskiej powstały ostatnio dziesiątki inkubatorów i parków technologii, ale z wyjątkiem jednego lub dwóch, wciąż nie udaje im się spełnić swej funkcji. Często służą one jedynie jako fizyczna przestrzeń goszcząca firmy różnego rodzaju. Dzieje się tak dlatego, że parki technologii mają sens jedynie w pobliżu prawdziwych centrów znawstwa najwyższej klasy, to znaczy uniwersytetów i instytutów badawczych. Muszą być one zarządzane przez menadżerów oddanych idei transferu technologii, a nie urzędników czy nieoświadczonego administratorów.

Najbardziej efektywnym parkiem jest Centrum Innowacji Południowych Moraw<sup>8</sup>, bazujące na uniwersytetach w regionie Południowych Moraw. Ma ono dynamiczny zarząd i dąży do współpracy regionalnej z Górną Austrią, Słowacją i Węgrami, szczególnie w sektorze małych i średnich przedsiębiorstw. Również bardzo dobry jest Park Technologii Uniwersytetu Technologicznego w Brnie<sup>9</sup>. Większość pozostałych parków wykazuje się jedynie mniej lub bardziej formalnymi działaniami, służąc jako administrator wydzierżawiający obiekty, a transfer znawstwa występuje tam w rzeczywistości sporadycznie. Pomoc z europejskich funduszy strukturalnych, która zaczęła masowo napływać do Republiki Czeskiej, powoduje uzasadnione obawy, że finansowanie takie zaowocuje większą liczbą przeszklonych budynków w peryferyjnych regionach Czech, które będą nosić nazwę „Park Technologii”, ale będą zainteresowane wyłącznie wydzierżawianiem powierzchni biurowej.

## 4. POTRZEBA AKTYWNEJ WSPÓŁPRACY UDZIAŁOWCÓW

Problemem jest to, że żaden z powyższych modeli nie może się zmateriałizować bez wspólnych starań obu udziałowców na rzecz ważnych innowacji i ich transferu. Oznacza to, że oprócz swych działań badawczych centra badawcze oraz pojedynczy naukowcy i badacze muszą chociaż częściowo przygotować swoje wyniki do praktycznego wykorzystania oraz do transferu lub sprzedaży. Muszą podjąć trud zrozumienia potrzeb sfery zastosowania i wdrożenia oraz marketingu swego znawstwa w świetle tych potrzeb, a także podjąć aktywne działania wobec klienta. Efektywnego transferu nie można się spodziewać tam, gdzie nie ma aktywnego zaangażowania badaczy.

<sup>8</sup> [www.jic.cz](http://www.jic.cz)

<sup>9</sup> [www.technologypark.cz](http://www.technologypark.cz)

Podobnie klienci i osoby wdrażające nie mogą biernie czekać na napływ wyników badań i pomysłów innowacyjnych z akademii, ale muszą aktywnie szukać centrów, i ludzi, którzy są im potrzebni do działań wdrożeniowych. Muszą także zrobić krok w kierunku społeczności akademickiej, która oczekuje, że partnerzy biznesowi zademonstrują swoją aktywność, jak również inwestycję finansową w transfer. Czeskie przedsiębiorstwa stopniowo zaczynają postrzegać, że wiedza jest towarem, na który stopniowo powstaje rynek taki sam jak na inne towary, chociaż rynek ten jest niezwykle złożony, dopiero wschodzący, i wciąż poszukujący najefektywniejszych modeli sprzedaży i transferu technologii.

## 5. NAUKA I INNOWACJA W UNIWERSYTETACH I INNYCH INSTYTUCJACH BADAWCZYCH

Zajmijmy się teraz bardziej szczegółowo niektórymi trudnościami w rozwijaniu wysokiej klasy badań w centrach akademickich jako podstawy innowacji oraz trudnościami, które obiektywnie ograniczają efektywność procesu innowacyjnego w tych centrach. Rozdrobnienie finansowania badań zmniejsza ich efektywność i przygotowanie do innowacji. Istniejąca metoda finansowania badań w uniwersytetach i organizacjach badawczych z budżetu państwa nie zaspokaja bieżących potrzeb, ponieważ nie pozwala efektywnie łączyć i koncentrować funduszy, aby pokonać bardziej złożone i obszerne problemy. Jest to szczególnie wyraźne w dziedzinie ICT, która doświadcza dynamicznego wzrostu lub spadku liczby zagadnień wraz z gwałtownymi zmianami celów, metod i technologii, które bez wyjątku są uzależnione od światowych trendów. Mimo Agencji Technologii Republiki Czeskiej, założonej w 2010 roku, która w ciągu kilku lat zastąpi około dziesięciu rządowych agencji grantowych, wciąż brakuje funduszy bardziej skoncentrowanych i zorientowanych na badania i działalność innowacyjną. Duża liczba małych grantów zwiększa trudności administracyjne i nieefektywnie spożytkowuje cenny czas badaczy. Istniejący system powoduje, że konkurują oni ze sobą, zamiast koncentrować się na dostępnych zasobach. Wszystko to przynosi dodatkowe negatywne skutki. Na przykład, trudno zbudować duży zespół potrzebny do osiągnięcia rezultatów badawczych na światowym poziomie; ciągłość działania zespołów badawczych nie jest zapewniana nawet w przypadku tych, które odniosły sukces. To bardzo poważna wada, szczególnie w dziedzinie ICT, gdzie ciągłość działania zespołów badawczych jest podstawowym warunkiem zamiany rezultatów badań teoretycznych i eksperymentalnych na rozwiązania innowacyjne.

Wydajność badań finansowanych przez Unię Europejską nie jest w Czechach dostateczna. Nie ma rozwiniętego systemu programów i projektów promujących szybkie zastosowanie wyników i wiedzy powstałej w rezultacie badań finansowanych przez Unię a mających wspierać procesy innowacyjne w Republice Czeskiej. Oznacza to, że czeskie podmioty uczestniczą w unijnych projektach badawczych jako część międzynarodowego konsorcjum, ale nie mają funduszy potrzebnych na wdrożenie udanych wyników badań unijnych do procesów innowacyjnych w środowisku czeskim. Na przykład, w ramach dużego unijnego projektu badawczego ECOLEAD<sup>10</sup> pod przywództwem partnerów czeskich opracowano całkiem skuteczne narzędzie automatycznego tworzenia koalicji w produkcji i sprzedaży, ale nie było dodatkowego czeskiego funduszu na opracowanie systemu dla środowiska czeskiego. Tak więc system jest stosowany we Włoszech i Portugalii, ale nie w naszym kraju. Musimy przyznać, że sytuacja zaczyna się nieco poprawiać, szczególnie ze względu na nacisk ze strony Unii, by projekty współfinansować.

Projekty pod auspicjami Ministerstwa Przemysłu i Handlu (MIT) oraz Agencji Technologii Republiki Czeskiej wymagają udziału instytucji beneficjentów w finansowaniu; są one otwarte tylko okresowo a przerwa czasowa między otwarciem a rozpoczęciem finansowania jest raczej długa. Na przykład, wezwanie do składania propozycji do Programu Czeskiej Agencji Technologii pod nazwą „Centra Kompetencyjne”<sup>11</sup> ogłoszono 29 czerwca 2011 roku. Pierwsza transza gotówki dla pierwszych zaakceptowanych aplikantów zostanie przekazana w maju 2012. Jest to zupełnie nieodpowiednie dla dynamicznie rozwijających się technologii i wymogów rynku ICT, gdzie konieczne jest niezwykle szybkie reagowanie. Ponadto decyzja finansowania z propozycji grantowych MIT nie jest zbyt transparentna, a ich jakość naukowa i technologiczna nie zawsze gwarantuje aplikantom odniesienie sukcesu.

Brak różnicowania finansowania wspiera mierność; nie ma również obiektywnej ewaluacji wyników. Ponadto finansowanie badań odbywa się zazwyczaj bez jakiegokolwiek różnicowania; jest to albo celowe działanie, albo wynik niedoskonałości ewaluacji. Ewaluacja krajowych projektów badawczych oraz ocena jakości i użyteczności ich wyników są, w porównaniu do reszty świata, bardzo powierzchowne, formalne i nie dostarczają aplikantom opinii zwrotnej. Wszystko to sprzyja mierności oraz sprawozdawczości na temat formalnych wyników kosztem doskonałości i praktycznie użytecznych rezultatów.

<sup>10</sup> [www.ecolead.vtt.fi](http://www.ecolead.vtt.fi)

<sup>11</sup> [www.tacr.cz](http://www.tacr.cz)

Poważnym problemem jest również nieodpowiednia orientacja badawcza. Badania kierunkowe, zorientowane na konkretny cel, są zdecydowanie niedofinansowane. Brak było dostatecznej odwagi i woli politycznej, by zidentyfikować i publicznie ogłosić kilka wybranych obszarów, w których Czechy mają szansę być na pozycji światowego lidera technologii lub w których należy wesprzeć czeski przemysł kluczowy. Jednakże bez takiej selekcji nie będzie możliwe zgromadzenie dużych funduszy potrzebnych czeskiej nauce, by osiągnąć prawdziwy znaczący przełom i sukces. ICT jest z pewnością jednym z najważniejszych obszarów, które w następnych dekadach zdeterminują rozwój gospodarczy Republiki Czeskiej w zdecydowany sposób. Mimo to, jak dotąd, klasa polityczna poświęcała mało uwagi potrzebom finansowania tego obszaru.

Ponadto procesy innowacyjne wymagają, by spojrzeć na nie w kontekście globalnego świata, w którym innowacja ma zarówno cechy globalne, jak i lokalne. Będzie trzeba znaleźć i zidentyfikować odpowiednią równowagę między inwestowaniem w innowację o charakterze globalnym, światowym, która dałaby Czechom ważną pozycję technologiczną w świecie i przyciągnęłaby fundusze, a inwestowaniem w innowację z celami ogólnymi o charakterze regionalnym, która trwale zapewniłaby absorpcję nowych technologii w ramach regionalnych małych i średnich przedsiębiorstw i umożliwiłaby produktom, procesom produkcji i usługom pójście z duchem czasu. Naukowe i badawcze podstawy dla innowacji na światowym lub europejskim poziomie powinny zostać zapewnione przez uniwersytety badawcze i podstawowe organizacje badawcze; dla nie mniej ważnych procesów regionalnych – przez inne szkoły wyższe.

Potrzebne są uniwersytety badawcze i centra doskonałości. Przemysł w Czechach, oprócz montowni samochodów z Korei Południowej, wymaga szczególnie wykształconych umysłów zdolnych do systemowego i innowacyjnego myślenia, motorów innowacji. Jest więc niezbędne zinstytucjonalizowanie uniwersytetów badawczych, wydziałów i instytutów jako centrów dostarczających z jednej strony badań i innowacji na najwyższym poziomie, a z drugiej – wysokiej klasy szkolnictwa dla najważniejszych przyszłych specjalistów. Po prostu konieczne jest jasne określenie rzeczy najważniejszych i skierowanie na te cele środków. Za pomocą efektywnie wycelowanych subsydiów należy wesprzeć kilka rygorystycznie wyselekcjonowanych uniwersytetów badawczych, wydziałów oraz instytutów lub centrów doskonałości i ich programów edukacyjnych, wybranych celowo z punktu widzenia długoterminowych potrzeb Republiki Czeskiej. Preferowane programy w naturalny sposób przyciągną następnie bardzo potrzebny kapitał prywatny. Dla obcokrajowców będą one

również wielką „wystawą” potencjału czeskiej gospodarki. Jednakże dotychczas przeważały obawy o wstrząs polityczny, wywołany jasną identyfikacją centrów na najwyższym poziomie, nie podjęto więc żadnych kroków, by jasno zróżnicować uniwersytety i instytuty badawcze Akademii Nauk na podstawie jakości.

Rygorystyczna ewaluacja uniwersytetów i poszczególnych wydziałów uniwersyteckich oraz instytutów badawczych oparta na stosowanych w skali międzynarodowej, wykorzystujących indykatory doskonałości i użyteczności wyników na podstawie wielu kryteriów, miałyby – jako narzędzie różnicowania finansowania – ogromny efekt motywacyjny. Motywowałyby zarówno uniwersytety i ich poszczególne wydziały, jak i ich poszczególnych badaczy do podejmowania zmian systemowych. Tworzenie prawdziwie motywującego środowiska jest konieczne dla uaktywnienia uniwersytetów, instytutów badawczych i ludzi.

Edukacja i motywacja dla innowacji musi należeć do obowiązków uniwersytetów i organizacji badawczych, które nie mają obecnie dostatecznej świadomości w zakresie innowacji, jej istoty, wagi i wpływu. Brak edukacji nastawionej na innowację, a krytyka ta dotyczy zarówno kadry, jak i studentów. Nie ma systemu zaangażowania kadry naukowej i badawczej w działania mające na celu zdobycie wsparcia na każdym etapie procesu innowacyjnego, od pomysłu do jego komercjalizacji. Brak pomocy prawnej dla badaczy uczestniczących w procesie innowacyjnym, a także doświadczenia w zakresie ochrony własności intelektualnej i funduszy na tę ochronę. Wszystko to będzie musiało szybko się zmienić.

Czy wsparcie innowacji jest priorytetem rządu i czy mamy tego świadomość? Zbudowanie odpowiedniej świadomości narodowej, jak ważna jest innowacja i jakie jest rządowe wsparcie dla niej, byłoby głównym czynnikiem motywującym. Deklaracja taka powinna być wyraźnie zaakceptowana, odważnie ogłoszona i stale powtarzana. Absolutnie konieczne jest uzyskanie większego wsparcia ze strony mediów popularyzowaniu rezultatów procesów badawczych, jak również popularyzacji edukacji technicznej i badań w ogóle.

Start-up’y i spin-off’y są hamowane przez brak doświadczenia i kapitału. Koncepcje start-up’ów i spin-off’ów trudno wdrożyć praktycznie. W szczególności brakuje silnych finansowo podmiotów i inwestorów wysokiego ryzyka, którzy chcieliby w nie zainwestować. Ponadto brak w Czechach dostatecznej wiedzy i doświadczenia na temat operacji, marketingu, finansowania i współfinansowania start-up’ów, więc pomysły wielu pracowników akademickich przypominają raczej wizje science-fiction. Brak jest odpowiedniego środowiska społecznego. Więcej się mówi o potrzebie start-up’ów i spin-off’ów niż robi

się w celu osiągnięcia konkretnych pozytywnych rezultatów. W konsekwencji spin-off'y i start-up'y w Republice Czeskiej zazwyczaj nie rozwijają się, nie mają widoków na sukces i nie motywują innych, by poszli ich śladem. Jednak transfer technologii i pomysłów za pośrednictwem start-up'ów jest powszechnie stosowaną metodą dla rozwiązań ICT na świecie i niemalże jedyną metodą stosowaną przez najbardziej „szalone”, nowe, rewolucyjne technologie teleinformatyczne. Pierwszym chwalebny krok na drodze do poprawy sytuacji jest próba podjęta przez Czechinvest<sup>12</sup>, agencję rządową prowadzącą inkubator (Czech Accelerator) dla czeskich start-up'ów w Plug-and-Play Technical Center w Dolinie Krzemowej w Kalifornii w 2010 roku. Inicjatywa ta kosztuje około 200 tysięcy dolarów rocznie, a w 2010 roku jej wsparcie uzyskało 10 czeskich start-up'ów: otrzymały one granty na 3–6 miesięczną obecność w Dolinie Krzemowej związaną z edukacją prowadzoną przez założycieli firm, którzy odnieśli sukces, i inwestorów wysokiego ryzyka. Dwa z tych przedsiębiorstw znalazły tam inwestorów. To pozwala czeskim podmiotom zdobyć wyjątkowo cenne doświadczenie, którego brak jest w kraju. Mimo to, koszt finansowy pobytu innowatorów z czeskich centrów badawczych za granicą jest główną przeszkodą w uczestnictwie na większą skalę.

Trudności administracyjne i złożoność prawna wielu kroków w działaniach badawczych i procesach innowacyjnych stanowią kolejną przeszkodę, którą muszą pokonywać pracownicy akademicy, jeśli chcą uczestniczyć w procesach innowacyjnych. Patentowanie za granicą, licencjonowanie, zajmowanie się prawami autorskimi i ich ochroną to najpowszechniejsze zadania, dla których nie mamy wystarczająco wykwalifikowanych i kompetentnych ludzi w Republice Czeskiej. Na tych sprawach w szczególności powinni skupić się prawnicy i ekonomiści.

## 6. WSPÓŁPRACA UNIWERSYTETÓW ZE SFERĄ PRAKTYKI

Potrzebne są fundamentalne zmiany, ponieważ aktualnie współpraca uniwersytetów z biznesem jest niewystarczająca. Jeśli chcemy w przyszłości pozostać krajem z techniczną siłą intelektualną, zdolną absorbować i rozwijać najnowsze technologie, nasza edukacja techniczna, jak również przemysł będą musiały przejść trudne fundamentalne zmiany we wzajemnych stosunkach. W najbliższej przyszłości zmiany te będą kluczowe zarówno dla edukacji technicznej, jak i przemysłu. Idealna droga będzie wiodła od procesu wstępnego,

<sup>12</sup> [www.czechinvest.org](http://www.czechinvest.org)

polegającego na wzajemnym zaznajomieniu się, do relacji komercyjnych i faktycznego partnerstwa świata realnego i instytucji akademickich.

Jak współczesny przemysł widzi nasze uniwersytety naukowe i techniczne? W szczególności jako źródło wykwalifikowanych pracowników, których jest rosnący, a w niektórych dziedzinach krytyczny brak na rynku pracy. Niektóre dziedziny rzeczywiście walczą o absolwentów; przedsiębiorstwa oferują stypendia, staże, dobre płace początkowe, szkolenie zagraniczne itp. Oczywiście, przedsiębiorstwa znoszą to, że szkoły są zamknięte na wymogi praktyki dla edukacji specjalistów, że nie udaje im się wyszkolić absolwentów zgodnie z przyszłymi potrzebami pracodawców i że absolwenci będą musieli być dodatkowo przeszkoleni na początkowym etapie zatrudnienia.

W mniejszym stopniu przemysł postrzega szkoły techniczne jako źródło wyników badawczych i naukowych lepszej lub gorszej jakości, źródło bardzo potrzebnych innowacji. Z tego punktu widzenia przedsiębiorstwa można podzielić na trzy grupy. Jedna obejmuje duże korporacje zagraniczne szukające naprawdę wysokiej klasy rozwiązań konkurencyjnych w skali światowej. Jednakże istnieje zaledwie kilka instytucji będących w stanie dostarczyć najwyższej klasy rozwiązań zgodnych z wymogami tych wymagających klientów. Druga grupa obejmuje duże czeskie korporacje, które często nie boją się inwestować w badania na uniwersytetach technicznych, ale chcą powiązania badań z edukacją grupy ekspertów. Koncentrują się bardziej na zdobywaniu i edukowaniu swych przyszłych pracowników aniżeli na badaniach. Trzecia grupa obejmuje małe i średnie firmy, które szukają potrzebnych pomysłów, wynalazków i innowacji w szkołach, ale nie mają siły ekonomicznej, by w znaczny sposób wywierać wpływ na badania. A studenci studiów podstawowych i podyplomowych oraz młodzi pracownicy naprawdę mają mnóstwo pomysłów z potencjałem dla innowacji w ICT, ale trzeba znaleźć bardziej efektywne sposoby sprzyjania takim pomysłom i sugestiom, ich rozwijania i komercjalizacji.

Z kolei jak uniwersytety postrzegają przemysł? Postrzegają go jako źródło dodatkowych funduszy na badania lub poprawę wyposażenia, tzn. źródło subsydiów pomocniczych. Inne szukają „obligatoryjnych” partnerów do europejskich i krajowych projektów badawczych, bez których nie można aplikować. Jedynie te najambitniejsze wykazują motywację do lepszej pracy naukowo-badawczej i lepszego kształcenia studentów.

Wielkość współpracy uniwersytetów z biznesem jest niewielka. Przemysł dostarcza 0,7 procent całego uniwersyteckiego finansowania badawczego, co jest 4-krotnie niższym wskaźnikiem niż średnia w Unii Europejskiej. Dla porównania: wskaźnik ten wynosi 5,5% w Danii, 4,5% w Finlandii oraz 2,8%

w Austrii<sup>13</sup>. Główną przeszkodą wzrostu inwestycji ze strony przemysłu jest istniejący system zarządzania uniwersytetami, zdominowany przez akademicki senat z udziałem studentów w liczbie sięgającej do połowy jego składu, który jest anachronizmem z czasów Aksamitnej Rewolucji 1989 roku. Senat ma duże uprawnienia, ale żadnej odpowiedzialności i uniemożliwia prawdziwą menadżerską kontrolę nad uniwersytetami. Rady uniwersytetów pełnią wyłącznie drugorzędna rolę i wpływają tylko na menadżerów szkoły. Paradoksalnie, menadżerowie uniwersytetów są odpowiedzialni przed swymi pracownikami, którymi powinni kierować, i studentami, których powinni edukować; oceniani są na podstawie często zmieniających się kryteriów, tworzonych sztucznie i ocenianych subiektywnie przez senat. Celem jest przetrwać, nadal egzystować i uzyskiwać w miarę możliwości subsydia rządowe.

Środowisko uniwersyteckie jest również bardzo wyizolowane. Częste są obawy dotyczące wejścia w środowisko konkurencyjne i wysiłki, by utrzymać spokojne życie w szklanej bańce. Można często spotkać się z ludzką niemocą lub niechęcią nie tylko, by sprzedać, ale nawet by odpowiednio zaprezentować własne wyniki. Oczywiście, przedsiębiorstwa nie mogą lekkomyślnie inwestować dużych funduszy długoterminowo w tak wyizolowane środowisko z niestandardowym, z punktu widzenia przemysłu, systemem zarządzania, i gdzie podmioty tylko czekają na subsydia od rządu, Unii Europejskiej i prywatnych firm. Żmudny proces tworzenia parków technologii dostarcza oczywistych dowodów na to, że przemysł nie jest zainteresowany inwestowaniem w takie parki na dużą skalę nie tylko z powodu trudności prawnych, lecz również dlatego, że czeskie uczelnie wciąż nie mogą stać się wystarczającym magnesem przyciągającym do takich przedsięwzięć.

Zaangażowanie przedsiębiorstw i pracowników przemysłu w proces edukacyjny powinien stać się naturalną tendencją pomagającą przełamać odizolowanie szkół od przemysłu oraz poprawić profil absolwentów zgodnie z potrzebami praktyki przemysłowej. Powiązanie środowiska akademickiego ze sferą przemysłową w dziedzinie badań z jednej strony pozwala zrównoważyć nauczanie i badania, a z drugiej – pomaga przesunąć profil absolwenta w kierunku praktycznych potrzeb. Ważnym krokiem w kierunku lepszego zrozumienia przez uniwersytety praktycznych potrzeb byłoby wprowadzenie systemu funkcyjnych lub fundowanych (endowed) profesur, które wprowadziłyby doświadczonych profesjonalistów ze sfery praktycznej do szkół. Sys-

<sup>13</sup> K. Klusacek, Z. Kucera, M. Pazour, *White Paper on Research, Development and Innovation in the Czech Republic*, Technology Center of the Academy of Sciences, Praga 2008.



tem taki z pewnością mógłby dopomóc przełamać wymienioną wyżej izolację środowiska uniwersyteckiego. Chociaż istnieje stosowne prawo, trudno je zastosować w wyizolowanym środowisku.

Parki technologii oraz centra transferu technologii, w wielu przypadkach zakładane z pomocą Unii Europejskiej, z wyjątkiem kilku naprawdę kwitnących przedsięwzięć, często mają więcej cech formalnych aniżeli prawdziwego znawstwa transferowego. Znanstwo może być transferowane jedynie wtedy, gdy istnieje rzeczywiście użyteczna wiedza na wysokim poziomie. Sens ma zatem budowanie ich tam, gdzie istnieje źródło znawstwa wysokiej jakości, na najwyższym poziomie, to znaczy w bezpośredniej bliskości uniwersytetów badawczych, centrów doskonałości i instytutów naukowych. Szczególnie w dziedzinie ICT bezpośrednia bliskość badań podstawowych i stosowanych oraz parków technologii jest kluczowa dla szybkiego i efektywnego transferu wiedzy zorientowanej na innowację. Fundusze strukturalne będą stanowić dodatkowy zastrzyk finansowy dla tworzenia parków, inkubatorów i centrów transferu technologii, ale konieczne jest szybkie znalezienie drogi wykorzystania tych funduszy w sposób zorganizowany i efektywny, aby stworzyć ośrodki prawdziwej innowacji.

Niebezpieczeństwo złego wykorzystania funduszy strukturalnych do tworzenia dobrze finansowanych, ale niepotrzebnych jednostek otrzymujących nadal wsparcie budżetowe jest naprawdę bliskie. Inne zagrożenie wynika z faktu, że wsparcie dla nauki z funduszy strukturalnych nie jest dostępne w Pradze, gdzie koncentruje się 38% mocy badawczych (wraz z regionem Kraju środkowoczeskiego 55%). Szacuje się, że w dziedzinie ICT Praga i Kraj środkowoczeski koncentrują nawet 65% tych zdolności<sup>14</sup>. Oznacza to, że kiedy skończą się fundusze unijne, regiony poza Pragą pozostaną z przeszklonymi budynkami bez kadry badawczej. Natomiast główne badania czeskie wraz z badaniami ICT będą wiodły marny żywot w budynkach w centrum Pragi lub zostaną przeniesione gdzieś indziej, najprawdopodobniej nie w regiony przygraniczne, ale za granicę. Należy ciągle pamiętać o głównym niebezpieczeństwie: wszystkie instytucje stworzone z pomocą funduszy strukturalnych podlegają ramowym przepisom Wspólnoty, a to oznacza, że pomoc musi znaleźć odzwierciedlenie w przyszłych kosztach pracy tych instytucji.

Rola centrów badawczych dużych międzynarodowych korporacji. Globalizacja badań i procesu innowacyjnego jest wspomagana inwestycjami ze strony silnych międzynarodowych korporacji, które zbudowały tutaj stosunkowo dużą liczbę centrów badań i rozwoju, szczególnie w dziedzinie ICT.

<sup>14</sup> [www.czechict.cz](http://www.czechict.cz)

Centra te są kolebką całkiem sporej części światowych patentów i innowacji czeskich autorów i stanowią elitarną społeczność badaczy zdolnych efektywnie uczestniczyć w innowacyjnych procesach badań globalnych w przyszłości. Centra zagranicznych korporacji są o 40 do 60 procent bardziej efektywne w badaniach niż czeskie organizacje badawcze. Centra te pokazują sposoby współpracy między uniwersytetami a praktyką przemysłową, wspomagają szkolenie profesjonalistów wysokiej klasy, a szczególnie wnoszą do badań edukacji i procesów innowacyjnych elementy międzynarodowej ewaluacji i porównań. Zagraniczny kapitał woli zatem aktywnie i wyłącznie kierować bezpośrednie zachęty na tworzenie centrów, które podejmowałyby działania z wysoką wartością dodaną wiedzy, co znaczy, że powinniśmy wspierać rozwój centrów zamiast montowni. A dziedzina ICT jest przygotowana do tworzenia takich centrów.

## 7. REKOMENDACJE

- 1) Lepsza współpraca z przemysłem zależy od otwierania się uniwersytetów, ponieważ jedną z głównych przeszkód jest ich izolacja; usunięcie tej przeszkody jest warunkiem lepszej i efektywniejszej współpracy przemysłu z uniwersytetami. Rady uniwersyteckie, których skład powinien mieć odpowiednią proporcję przedstawicieli ze sfery przemysłu i życia publicznego, powinny odgrywać rolę dobrze zbudowanych rad powierniczych, tak jak to ma miejsce w innych krajach. Obecnie zajmują się one często tylko błahymi sprawami. Uniwersytety powinny się otworzyć, a rady powinny przejąć funkcje, dla których rzeczywiście się je powołuje.
- 2) Podaż i popyt na badania oraz finansowanie badań i transfer technologii muszą być stymulowane. Istnieje potrzeba, by kadra uniwersytecka stała się bardziej zainteresowana rzeczywistymi problemami przemysłu i oferowała rozwiązania. To jest podaż badań. Państwo powinno z kolei wypracować popyt na badania, na przykład poprzez preferencje dla przetargów, które dopuszczają udział czeskich podmiotów badawczych w badaniach i opracowaniu rozwiązań. Trzeba uszczegółowić formy i metody współfinansowania projektów i pozwolić uczelniom skutecznie decydować w sprawach współfinansowania badań ze swoich własnych funduszy. Finansowanie transferu wiedzy jest naprawdę kluczowym problemem.
- 3) Ważnym krokiem byłoby sprywatyzowanie całego procesu transferu technologii. Urzędnik rządowy, administrator funduszy na procesy trans-

ferowe nigdy nie może być tak bardzo zmotywowany jak prywatny przedsiębiorca. Zaangażowanie podmiotów prywatnych, które są bezpośrednio zainteresowane transferem, jest dużo lepsze. Państwo powinno powierzać tym podmiotom troskę o fundusze na wsparcie start-up'ów, spin-off'ów, parków technologii i inkubatorów i pozwalać im uczestniczyć finansowo w skutecznych transferach stosownie do okoliczności.

- 4) Tworzenie instytutów na uniwersytetach badawczych nie jest absolutnie konieczne. Ponadto byłby to proces trudny i czasochłonny. Wydaje się, że lepiej finansować dobre centra z wspaniałymi wynikami, tak zwane centra doskonałości, poprzez podniesienie funduszy celowych na badania najwyższej rangi. Fundusze pochodzące z sektora prywatnego mogłyby zostać proporcjonalnie powiększone przez fundusze państwowe według określonego klucza – różnicującego, oczywiście, najlepsze centra i ich finansowanie.
- 5) Istnieje potrzeba koncentracji badań ICT i ich ścisłego powiązania z procesami innowacyjnymi. Koncentracja badań ICT wokół centrów najwyższej rangi częściowo się dokonuje, mianowicie na Uniwersytecie Technicznym w Ostrawie, Uniwersytecie Zachodnich Czech w Pilźnie oraz Uniwersytecie Technologicznym i Uniwersytecie Masaryka w Brnie. Centra te w najbliższej przyszłości dostaną znaczne fundusze z Unii Europejskiej na budowę infrastruktury dla badań ICT. Jednakże Praga, obecnie najważniejsze centrum badań, pozostaje na uboczu. Jedynym projektem badawczym ICT, który ma nadal szansę na wdrożenie, jest projekt Czeskiego Instytutu Informatyki i Cybernetyki (CIIC), Centrum Doskonałości Antonína Svobody w obiektach Czeskiego Uniwersytetu Technicznego. Projekt przewiduje co najmniej częściową integrację praskich badań ICT, bezpośrednie powiązanie z inkubatorami i innymi instytucjami transferu technologii, które będą *de facto* częściami CIIC. Oczekuje się, że CIIC byłoby trwale powiązane z innymi centrami doskonałości w badaniach ICT, takimi jak Brno, Ostrawa i Pilzno poprzez obieg danych i informacji, a tym samym byłoby w stanie pełnić funkcję integracyjną w skali ogólnokrajowej. Jego budowa mogłaby i powinna promować działalność badawczą w centrach doskonałości badań ICT poza Pragę, skuteczniej podnosząc wartość inwestycji unijnych w badania ICT. Koncentracja i integracja są warunkami większego powodzenia naszych badań w środowisku międzynarodowym. Sukces mogą odnieść jedynie duże, dobrze skoordynowane zespoły, które przekroczą masę krytyczną.
- 6) Zarówno całe społeczeństwo, jak i badacze oraz kadra uniwersytecka są jedynie w niewielkim stopniu świadomi problemów innowacji i jej znacze-

nia dla długoterminowego rozwoju Republiki Czeskiej. Musi się to zmienić. Trzeba wykorzystać wszelkie możliwe środki, by podkreślać znaczenie procesów innowacji na wszystkich szczeblach administracji publicznej, poczynając od rządu. Optymalnym rozwiązaniem byłaby deklaracja wsparcia nauki i badań, transferu technologii oraz innowacji wyrażona jako jeden z głównych priorytetów czeskiego rządu w celu osiągnięcia konkurencyjności, tak jak to miało miejsce w Finlandii około 2000 roku, kiedy rząd fiński zdecydował się wprowadzić Politykę Innowacyjności jako kluczową siłę napędową dla osiągnięcia konkurencyjności kraju. Zadeklarowano i zaakceptowano złożony program wsparcia rządowego w dziedzinie badań i rozwoju (R&D)<sup>15</sup>. TEKES, fińska agencja wsparcia technologicznego i innowacji jako najważniejszy gracz w tej dziedzinie, dostała budżet 470 milionów euro w 2007 roku i 663 milionów euro w 2010 roku tylko na stymulację postępu technologicznego i innowację.

W pewnym sensie trzeba motywować oraz dosłownie mobilizować organizacje i osoby prywatne, a także zastosować system korzyści finansowych. Trzeba uzyskać wsparcie mediów, przynajmniej mediów ogólnokrajowych; edukować badaczy, szczególnie młode pokolenie, studentów, w dziedzinie innowacyjności w celu motywowania i dostarczania im dostatecznej wiedzy na temat procesów innowacyjnych i ich specyfiki, by mogli uczestniczyć w tych procesach.

Artykuł ten przedstawia (być może subiektywny) obraz bieżącej sytuacji dotyczącej współpracy uniwersytetów i przemysłu oraz procesów innowacyjnych w Republice Czeskiej ze specjalnym naciskiem na sektor ICT. Wydaje się, że sektor ten jest najaktywniejszy i najefektywniejszy w tym zakresie. Określono słabe punkty bieżącej sytuacji w Republice Czeskiej oraz przedstawiono rekomendacje. Trzeba podkreślić, że wsparcie dla wszystkich rodzajów powiązań w ramach trójkąta: (a) edukacja na wysokim poziomie, (b) wysokiej klasy badania uniwersyteckie oraz (c) proces innowacyjny jest kluczowe, by osiągnąć konkurencyjność kraju na dłużej niż do roku 2020.

Przedstawione tu rekomendacje są w pełni zgodne z najnowszą wizją rządu czeskiego, sformułowaną w oficjalnym dokumencie przedstawiającym wyraźne cele<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> K. Klusacek, Z. Kucera, M. Pazour, *Book of Foreign Good Practices in Implementing Policies in Research, Development and Inovations*, Technology Center of the Academy of Sciences, Praga 2008.

<sup>16</sup> M. Mejstrik et al, *The Framework of the Competitiveness Strategy and Starting Points by National Economic Council of the Czech Government*, The Office of the Czech Government, Praga 2011.

Mimo wszystkich krytycznych i negatywnych ustaleń i komentarzy zebranych w niniejszym artykule, sytuacja w Republice Czeskiej nie wydaje się bardziej odmienna od tego, co można zaobserwować w innych krajach europejskich. Pozycja startowa Czech w dziedzinie procesów innowacyjnych nie jest zła, a szanse na sukces są wysokie. Wydaje się, że warto wykorzystać ambitne przykłady skandynawskie i studia przypadków, mianowicie doświadczenia Finlandii, Szwecji i Danii, by poprawić nasze wysiłki i motywację. Ponieważ bez motywacji żadna, nawet najlepsza wizja i strategia rządu nie może być zrealizowana.

## BIBLIOGRAFIA

Klusacek K., Kucera Z., Pazour M., *White Paper on Research, Development and Innovation in the Czech Republic*, Technology Center of the Academy of Sciences, Praga 2008.

Klusacek K., Kucera Z., Pazour M., *Book of Foreign Good Practices in Implementing Policies in Research, Development and Inovations*, Technology Center of the Academy of Sciences, Praga 2008.

Mejstrik M. et al, *The Framework of the Competitiveness Strategy and Starting Points by National Economic Council of the Czech Government*, The Office of the Czech Government, Praga 2011.

Shane S., *Academic Entrepreneurship*, Edward Elgar Publishing, MA, Northampton 2004.

Wright M., Clarysse B., Mustar P., Lockett A., *Academic Entrepreneurship in Europe*, Edward Elgar Publishing, MA, Northampton 2007.

## STRESZCZENIE

Jest to krytyczna, oparta na doświadczeniach autora tego artykułu, wnikliwa analiza, która pokazuje m.in., że dla rozwoju procesów innowacyjnych w każdym kraju, oprócz pieniędzy i motywacji, niezbędna jest współpraca szkolnictwa wyższego i nauki z przemysłem. Do tego zaś konieczne jest otwieranie się uczelni na otoczenie i podejmowanie przez nie współpracy z przemysłem. Autor postuluje tutaj, aby senaty czy rady uniwersyteckie, których skład powinien mieć odpowiednią proporcję przedstawicieli ze sfery przemysłu i życia publicznego, odgrywały – tak jak ma to już miejsce w innych krajach – rolę rad powierniczych.

## SUMMARY

The article is a critical, in-depth analysis based on the author's experience, which shows that apart from money and motivation, cooperation of higher education and science with industry is necessary for the development of innovation processes in every country. In order to achieve this objective, universities must open up to the surrounding and undertake cooperation with industry. The author calls for the creation of senates or university boards that would be composed of an adequate proportion of representatives of industry and public life and could play the role of boards of trustees, which exist in other countries.

## РЕЗЮМЕ

Статья представляет анализ актуального состояния и перспективы сотрудничества вуза с промышленностью, а также инновации в Чешской Республике, особенно в секторе информационных технологий (ИТ). В первую очередь исследуется позиция телеинформации в Чехии. Затем намечены общие условия инновации, а также те, которые особенно важны в секторе телеинформации; после чего следует критический анализ состояния инновации в Чешской Республике и сотрудничества промышленности с университетами, а также выводы, касающиеся улучшения данного сотрудничества в выгодным для всего общества и способствующим стабильному и эффективному развитию образом.

**Gordon Stanley**

# WYZWANIA NA DRODZE DO STWORZENIA GLOBALNYCH STANDARDÓW I KWALIFIKACJI – SIŁĄ NAPEŁDOWĄ ZMIAN W SYSTEMACH SZKOLNICTWA

## 1. WSTĘP

Polityka społeczna na świecie skupia się dziś na edukacji w niespotykany dotąd sposób. Usługi społeczne stały się ważnym aspektem handlu dla wielu krajów, a popyt na kapitał ludzki rośnie na całym świecie<sup>1</sup>. Wyższe wykształcenie jest postrzegane jako ważny składnik rozwoju ludzkiego i społecznego, a kierunki polityki<sup>2</sup> w odniesieniu do niego stają się centralne w polityce gospodarczej i społecznej zarówno krajów rozwiniętych, jak i rozwijających się. Bezpośrednią tego konsekwencją jest ekspansja szkolnictwa wyższego wynikająca z polityki rządów, by zwiększyć udział w nim i dostęp do niego. Główne wyzwania dla rządów wynikające z tego globalnego trendu dotyczą rozszerzenia finansowania oraz zapewnienie utrzymania standardów.

Rozwój kapitału ludzkiego i społecznego jest postrzegany jako siła napędowa narodowej konkurencyjności w coraz bardziej powiązanim wewnątrznie globalnym świecie. Prowadzi to do wzrostu troski zarówno sektora publicznego, jak i prywatnego o efektywność procesów odpowiedzialnych za zapewnienie dobrych wyników edukacyjnych. To, co dzieje się w szkolnictwie dzisiaj, nie jest już tylko przedmiotem zainteresowania edukatorów i pracowników akademickich. Inni udziałowcy chcą być bardziej bezpośrednio zaangażowani.

„Gwałtowny wzrost koncentracji czasu, uwagi i funduszy podniósł szkolnictwo wyższe do problemu nowej wyższej rangi dla rządów, korporacji,

---

<sup>1</sup> A. Bashir, *Trends in International Trade in Higher Education*, Education Working Paper Series, nr 6, The World Bank, Washington 2007.

<sup>2</sup> S. Bassanni, S. Scarpetta, *Does Human Capital Matter for Growth in OECD Countries? Evidence from Pooled Group Mean Estimates*, OECD Economics Department Working Papers, no. 282, Paris 2001.

instytucji, rodzin i ludzi na całym świecie. Światowy imperatyw wykształcenia stwarza konieczność skupienia uwagi społecznej na tym, jak osiągnąć i mierzyć wyższą zawartość wykształcenia, naukę wyższej jakości oraz lepsze wskaźniki osiągnięć, aby gospodarki rozwijały się, a społeczeństwo się doskonaliło”<sup>3</sup>.

Kiedy uczelnie były małymi elitarnymi instytucjami na marginesie świadomości społecznej, w zasadzie pozostawiano im samym decyzje dotyczące własnych zadań. Ich reputacja zależała od tego, czy były częścią społeczności międzynarodowej, w której naukowcy i badacze zdobywali swoją indywidualną reputację poprzez publikacje oraz naukową wymianę informacji i wizyty. Jednakże sektor ten rozrósł się zbyt gwałtownie, by te tradycyjne formy budowy i utrzymania reputacji mogły przetrwać. Zmiana elitarności wyższego wykształcenia na jego masowość oznacza zmianę zainteresowania polityki społecznej z peryferyjnego na centralne.

W tym kontekście zarówno w sektorze prywatnym, jak i publicznym rozwinęło się szczególne zainteresowanie wynikami osiąganymi w szkolnictwie: Jak dobry jest nasz system szkolnictwa? Czy jego standard jest porównywalny do standardów w innych krajach? Pytania takie są stawiane ze względu na kluczowy charakter kapitału ludzkiego i społecznego. Wyzwaniem dla systemów edukacji jest próba odpowiedzi na te pytania i odniesienia się do pojawiającej się tendencji do stworzenia globalnych norm kwalifikacji i standardów.

Rozważania w tym rozdziale będą dotyczyły wyzwań dla narodowych systemów szkolnictwa na światowym rynku kapitału ludzkiego, który wymusza mobilność studentów, wyższy udział i potrzebę trwałości standardów oraz porównywalności kwalifikacji. Dokonany będzie również przegląd podejść do powiązania kwalifikacji z powszechnymi standardami i wynikami.

## 2. KONKURENCYJNOŚĆ RYNKU PRZEPLYWU KAPITAŁU LUDZKIEGO ORAZ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Częścią globalizacji stał się znaczny przepływ kapitału ludzkiego. Globalni pracodawcy chętnie rekrutują i przesuwać pracowników tam, gdzie prowadzą swoje operacje lub gdzie jest to najbardziej opłacalne. Mimo to, Johnson i Wolf zwrócili ostatnio uwagę na fakt, że międzynarodowy ruch

<sup>3</sup> S. Fernie, N. Pilcher, *National Qualification Frameworks: Developing Research perspectives*, „Quality in Higher Education”, 2009, 15, 3, s. 221–232.



ludzi jest w wielu sytuacjach bardziej kontrolowany w XXI wieku aniżeli to miało miejsce w wieku XIX<sup>4</sup>.

W XIX wieku, jeśli ludzi stać było na podróżowanie, z nielicznymi wyjątkami świat w zasadzie stał otworem dla ich migracji. Dzisiaj większość krajów kontroluje imigrację. Coraz częściej taka kontrola transgranicznego ruchu ludności odbywa się poprzez wprowadzenie systemu pozwoleń na pracę (zobacz np. Media Report (2010) nt. australijskich zasad migracji dla osób z kwalifikacjami). Te zwykle wymagają formalnie potwierdzonego poziomu wykształcenia oraz specjalnego przeszkolenia zawodowego. Czasem stosuje się kontyngenty na wyraźnie określone rodzaje zawodów, których brak na rynku pracy. W pewnym sensie ruch na rynkach kapitału ludzkiego w ostatnich czasach uległ nawet większemu ograniczeniu aniżeli przepływ pieniędzy na rynkach kapitałowych.

Wraz z wprowadzeniem tej nowej kontroli dostęp do zatrudnienia wymaga potwierdzenia osiągnięć zgodnych ze standardami edukacyjnymi i zawodowymi uznawanymi w danym kraju lub bloku regionalnym. Staje się to podstawową cechą narodowych i regionalnych porozumień i prowadzi do potrzeby lepszego skupienia się na wyzwaniu, by osiągnąć globalne standardy w zakresie kwalifikacji i umiejętności edukacyjnych i zawodowych.

Przede wszystkim dzięki naciskom OECD i UNESCO<sup>5</sup> centralne miejsce szkolnictwa wyższego w rozwoju kapitału ludzkiego trafiło do zadań polityki krajów rozwijających się. Narody rozwijające się rozbudowują własne systemy i równocześnie w coraz większej liczbie wysyłają studentów do krajów rozwiniętych.

Rynek studentów zagranicznych gwałtownie rośnie i staje się bardzo konkurencyjny. W skali światowej został odnotowany 59 procentowy wzrost z 1,9 miliona zagranicznych studentów w roku 2000 do 3 milionów w 2007 roku<sup>6</sup>. Jak wskazał Bashir<sup>7</sup>, nastąpiła również zmiana typu ruchu studentów zagranicznych z krajów rozwijających się do krajów rozwiniętych ze statusu fundowanego-pomocowego do statusu opartego na czesnym. Tak więc szkol-

<sup>4</sup> S. Johnson, A. Wolf, *Qualifications and Mobility in a Globalizing World: Why Equivalence Matters*, „Assessment in Education: Principles, Policy and Practice”, 2009, 16, 1, s. 3–11.

<sup>5</sup> S. Bassanni, S. Scarpetta, *Does Human Capital...*, op. cit.

<sup>6</sup> J. McNamara, A. Williamson, *Measuring and Benchmarking the Internationalization of Education*, British Council and Economist Intelligence Unit, London 2010, [http://www.britishcouncil.org/going\\_global\\_4\\_-\\_shaping\\_the\\_next\\_generation\\_-\\_j\\_namara\\_a\\_williamson\\_-\\_pp.pdf](http://www.britishcouncil.org/going_global_4_-_shaping_the_next_generation_-_j_namara_a_williamson_-_pp.pdf)

<sup>7</sup> A. Bashir, *Trends in International...*, op. cit.

nictwo wyższe stało się towarem handlowym z dużymi transferami płatności. Spośród czołowych ośmiu krajów goszczących studentów zagranicznych tylko trzy nie eksportują szkolnictwa wyższego na zasadach handlowych. Systemy szkolnictwa wyższego w wielu krajach rozwiniętych stały się uzależnione od dochodu pochodzącego z czesnego wpłacanego przez studentów z krajów rozwijających się.

Międzynarodowy rynek studentów dywersyfikuje się, ponieważ niektóre kraje rozwijające się również stawiają na internacjonalizację swoich systemów. Ich inwestycje stają się dojrzałe, a wraz z tym niektóre rozwijające się systemy szkolnictwa wyższego zaczynają przesuwac się w międzynarodowych rankingach porównujących uniwersytety. Wiele koncentruje się na tym, by ich instytucje poprawiły swoje wyniki we wskaźnikach badawczych, które dominują w międzynarodowych rankingach. Chiny, Brazylia i Indie odnotowują obecnie większy wzrost liczby artykułów publikowanych w czasopismach naukowych niż USA, które do niedawna było światowym liderem<sup>8</sup>.

Duża część pieniędzy pochodząca od studentów zagranicznych to środki prywatne; ludzie kupują sobie szansę podniesienia możliwości zawodowych, których nie mają w swoim kraju, ze względu na popyt na dostęp do szkolnictwa wyższego lub postrzeganie poziomu instytucji krajowych jako niski. Bashir tak przedstawia siłę napędową tego ruchu:

„Generalnie, popyt pracodawców na wykwalifikowaną siłę roboczą, która może być wykorzystana w różnych miejscach geograficznych lub może pracować w zespołach międzynarodowych, wynikający ze wzrastającej integracji rynków produktów i czynników, jest silnym czynnikiem wpływającym na rosnący popyt studentów na kwalifikacje uznawane w skali międzynarodowej. Kwalifikacje takie umożliwiają studentom dostęp do światowego rynku wysoko wykwalifikowanej pracy, co daje im wysoki zwrot z ich inwestycji”<sup>9</sup>.

W sposób wyraźny światowy program kapitału ludzkiego skutkuje popytem na porównywalne standardy i kwalifikacje dostarczane przez wiele różnych modeli szkolnictwa wyższego.

<sup>8</sup> C. Cookson, *China Scientists Lead World in Research Growth*, Retrieved from Financial Times UK, January 25, 2010 (FT.com)

<sup>9</sup> A. Bashir, *Trends in International...*, op. cit., s. 7.

### 3. WYZWANIA W SFERZE FINANSOWANIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Znaczenie kapitału ludzkiego stwarza wyzwanie dla inwestycji i regulacji rządowych w dziedzinie szkolnictwa wyższego i szkolenia zawodowego. Koszty zapewnienia masowego wykształcenia wyższego i szkolenia zawodowego wzrosły tak bardzo, że rządy nie są w stanie ich udźwignąć bez większego udziału sektora prywatnego i samych studentów.

Większość rządów przyjęła programy opłat i pożyczek, które często są spłacane w trybie uzależnionym od dochodów z zatrudnienia. Jednakże nawet gwarantowanie i subsydiowanie pożyczek przez rządy staje się dla nich problemem ze względów fiskalnych.

Wraz z dużym w ostatnich latach wzrostem udziału w studiach w krajach rozwijających się stopa zwrotu dla osób inwestujących w swoje wykształcenie wydaje się spadać, co zmniejsza atrakcyjność tej formy inwestycji osobistej. Dopóki rynek pracy nie będzie w stanie wchłonąć ogromnego wzrostu liczby absolwentów uniwersytetów, mało prawdopodobne, by stopa zwrotu dla 10–15 procent populacji wiekowej studiującej na uniwersytetach w przeszłości mogła się utrzymać dla 50 procent populacji wiekowej studiującej obecnie.

Pewne oznaki zmiany stopy zwrotu pojawiają się też w Zjednoczonym Królestwie. Nicola Woolcock odnotowała ostatnio, że kwalifikacje drugiego cyklu studiów, takie jak dyplom magistra, nie ma już tej wagi jak kiedyś ponieważ rzesze magistrów konkurują na rynku pracy w Wielkiej Brytanii<sup>10</sup>.

Badanie zlecone przez British Library oraz Higher Education Policy Institute (HEPI) wykazało, że maleje korzyść z uzyskania drugiej specjalizacji po skończeniu studiów. W 2003 roku absolwenci podejmujący studia podyplomowe zarabiali przeciętnie 18% więcej niż ich koledzy, którzy uzyskali stopień akademicki pierwszej klasy, a 31% więcej niż ci, którzy uzyskali dyplom klasy drugiej (2:1). W 2008 roku współczynniki te spadły odpowiednio do 15% i 27%. Woolcock przedstawia następujący wniosek:

„Sytuacja taka stanowi niemały powód do zmartwienia, jeśli oczekuje się, że więcej studentów będzie podejmować studia podnoszące kwalifikacje, by odróżnić się od swych kolegów, w sytuacji kiedy zwrot finansowy tych studiów maleje (a koszty rosną), dla osób wywodzących się ze środowisk mniej zamożnych wzięcie pod uwagę takich studiów może się stać znacznie trudniejsze”.

<sup>10</sup> N. Woolcock, *Poor Reward for a Masters: Post-graduates Find Pay Premium Eroded*, z *The Times*, styczeń 21, 2010, <http://www.timesonline.co.uk/tol/news/uk/education/article6996004>

Rząd Zjednoczonego Królestwa musi poradzić sobie z ogromnym długiem, chce jednak, by uniwersytety nadal były ‘światowej klasy’ i dostępne. W połowie ostatniej światowej recesji ówczesny brytyjski Sekretarz Stanu ds. Biznesu, Innowacji i Umiejętności, Peter Mendelson, opublikował *UK Higher Ambitions Policy Paper*, w którym stwierdził:

„Rząd nie odstąpi od swego zobowiązania do zapewnienia szerszego udziału w studiach i dostępu do naszych uniwersytetów. Szkolnictwo wyższe wyposaża ludzi w umiejętności wymagane przez globalizację i gospodarkę opartą na wiedzy, a zatem daje dostęp do wielu najlepszych miejsc pracy w kraju. Każdy, niezależnie od pochodzenia, ma prawo do równych szans na zdobycie takich korzyści”<sup>11</sup>.

Zdając sobie sprawę z tego, że kierunki polityki są ogłaszane w okresie finansowych ograniczeń, powiedział jednak:

„Będziemy musieli skupić się na środkach tam, gdzie dadzą one największy zwrot w postaci jakości oraz korzyści społecznych i ekonomicznych. Zgodnie z wszelkim prawdopodobieństwem będzie to oznaczać większą koncentrację badań tam, gdzie są najsilniejsze instytucje. Powinno to również spowodować większy nacisk na wartość zróżnicowania misji naszych uniwersytetów”<sup>12</sup>.

W sytuacji kiedy nowy rząd stoi w obliczu znacznych cięć w wydatkach publicznych, naciski, by obciąć finansowanie rządowe dla brytyjskich uniwersytetów, będą wywierane nadal. W obliczu redukcji finansowania rządowego jednym z wymogów stojących przed brytyjskimi uniwersytetami jest zapewnienie utrzymania działalności na poziomie zgodnym z wymaganymi standardami.

Osiągnięcie minimalnych standardów nie jest już wystarczające dla uniwersytetów brytyjskich, ponieważ muszą one mieć standardy dostatecznie wysokie, by nadal ściągać studentów zagranicznych płacących pełne czesne, od których są coraz bardziej zależni, jeśli chodzi o dochód. Oczywiście, nie jest to tylko problem brytyjski, ale problem, z którym spotyka się wiele krajów rozwiniętych, których szkolnictwo wyższe zaczyna się uzależniać od studentów płacących czesne.

Jedną z reakcji na zapotrzebowanie i trudności z utrzymaniem głównego finansowania ze strony rządów były kroki w kierunku pozyskania większych inwestycji prywatnych na wszystkich szczeblach edukacji. Skoro bezpośrednie granty rządowe maleją, a pośrednie subsydia rządowe w formie ulg podat-

<sup>11</sup> P. Mandelson, *Higher Ambitions: The Future of Universities in a Knowledge Economy*, Department for Business, Innovation and Skills, London 2009, s. 3.

<sup>12</sup> P. Mandelson, *Higher Ambitions: The Future...*, op. cit., s. 4.

kowych dla darczyńców i inne zachęty dla przemysłu finansującego projekty stają się coraz ważniejsze w tym sektorze, więc instytucje szkolnictwa wyższego stają się bardziej korporacyjne w swych aspiracjach i funkcjach.

Zarówno w edukacji podstawowej, jak i szkolnictwie wyższym większość prywatnych operatorów to jak dotąd instytucje będące własnością i kierowane przez zarządy powiernicze typu non-profit. Instytucje komercyjne są często spotykane w obszarach szkolenia zawodowego i dla potrzeb przemysłu. Sytuacja zmienia się obecnie w sferze komercyjnego szkolnictwa wyższego, które staje się najszybciej rozwijającym się sektorem na świecie. Wielu mniejszych operatorów, aby wejść na rynek, pasożytuje na systemach krajowych i wybiera obszary niezaspokojonego popytu oraz niewygórowanych wymagań infrastrukturalnych.

Podczas gdy konkurencja operatorów komercyjnych okazuje się korzystna ze względu na nacisk na wydajność, jaki wywierają na tradycyjnych operatorów, istnieje problem dotyczący tego, czy utrzymywana jest jakość. Specjalną uwagę należy poświęcić graczom niszowym, którzy są niedokapitalizowani i raczej operatorami na małą skalę. Biorąc pod uwagę ich motyw zysku i stosunkowo przystępną cenę, zmartwienie polega głównie na tym, jak wypadają oni pod względem wyników w porównaniu z tradycyjnymi instytucjami szkolnictwa wyższego. W dalszym ciągu powszechną odpowiedzią jest postulat lepszych gwarancji dostarczania oczekiwanych standardów.

#### 4. GLOBALNE NACISKI W SPRAWIE REGULACJI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Roger King<sup>13</sup> wskazał, że nacisk na rolę uniwersytetów w rozwoju kapitału ludzkiego doprowadził do rosnącego światowego zainteresowania regulacjami dotyczącymi uniwersytetów. King uważa, że uniwersytety coraz bardziej widzą się jako część międzynarodowego trendu, w którym urynkowanie stało się regulacją samą w sobie. Urynkowanie obejmuje procesy celowej standaryzacji, normatywnego umiędzynarodowienia oraz rynków jako rozwiązań dla problemów koordynacji i kolektywnego działania, jak również zarządzania hierarchicznego.

<sup>13</sup> R. King, *Governing Universities Globally: Organisation, Regulation and Rankings*, Edward Elgar, London 2009.

Chociaż można przekonywać, że światowe siły urynkowienia stają się potężną siłą napędową samoregulacji, w większości krajów rządy są wciąż głównym dostawcą funduszy i subwencji dla szkolnictwa wyższego. Jako takie są uważane za ciała odpowiedzialne za zapewnienie jakości systemów w ich jurysdykcji. Nowoczesne podejście do odpowiedzialności oznacza, że rządy są pod presją, by uczynić szkolnictwo wyższe odpowiedzialnym, nawet jeśli to one są odpowiedzialne. Wyzwaniem jest stworzenie odpowiedniego systemu regulacji i odpowiedzialności, który dostarczy wiarygodnych danych na temat wyników.

Wzmoczona rozbudowa szkolnictwa wyższego i rozwój instytucji wywarł nacisk na rządy, by opracowały procesy regulacyjne zapewniające studentom uzyskanie odpowiednich wyników od wszystkich operatorów szkolnictwa wyższego. W większości krajów podejście do regulacji szkolnictwa wyższego i kwalifikacji było związane z opracowaniem procesów akredytacji i rejestracji, ram kwalifikacji oraz procesów zapewnienia jakości.

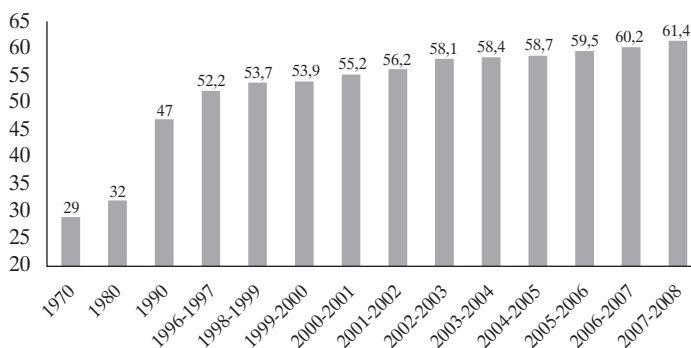
Ponadto zawody mają zazwyczaj swoje własne, sobie właściwe krajowe procesy akredytacji stosowane w celu zapewnienia osiągnięcia kompetencji i standardów zawodowych. W wielu przypadkach stają się one powszechne poza granicami narodowymi poprzez współdziałanie międzynarodowych rad krajowych stowarzyszeń zawodowych, których wspólnym celem jest zapewnienie światowej akceptacji odpowiednich kwalifikacji do wykonywania zawodu.

Historycznie procesy te rozpoczęły się na poziomie krajowym, a podstawową troską było osiągnięcie standardów wymaganych dla celów krajowych. Mimo takich procesów, pojawiają się ciągle pytania dotyczące tego, jak są one skuteczne pod względem utrzymania standardów. Na przykład, w Wielkiej Brytanii rozrost szkolnictwa wyższego dokonał się na podstawie założenia, że wszystkie uniwersytety stosują powszechnie obowiązujące standardy. Uznano, że oparty na równorzędnym poziomie system egzaminatorów zewnętrznych zapewnia odpowiednie sprawdzenie utrzymania tych powszechnych standardów.

Mimo tego zewnętrznego procesu ujednolicenia oceniania, dane na temat osiągnięć studenta w Wielkiej Brytanii zwróciły uwagę na problem związany z inflacją ocen. Sceptycyzm dotyczy wskaźników dotyczących wyników dyplomowych, tzw. pierwszej i wyższej drugiej klasy. Jak widać na rys. 1, odsetek absolwentów z wynikiem pierwszej klasy (A) oraz wyższej drugiej klasy (B) na przestrzeni lat stale wzrastał.

Rysunek 1

Procent wydanych dyplomów z oceną „dobry” lub „bardzo dobry”  
w brytyjskim szkolnictwie wyższym



Data source: 1970–1990, MacFarlane (1992); 1996–2008, IUSSC report (2009), vol. 1, pp. 107.

Rysunek pokazuje duży wzrost w latach 1980–1990 oraz bardziej umiarkowane wzrosty od tamtego czasu. W odpowiedzi na zarzut, że kompresja lub inflacja ocen występuje w wyniku manipulacji, a nie osiągnięć, przedstawiono pięć twierdzeń:

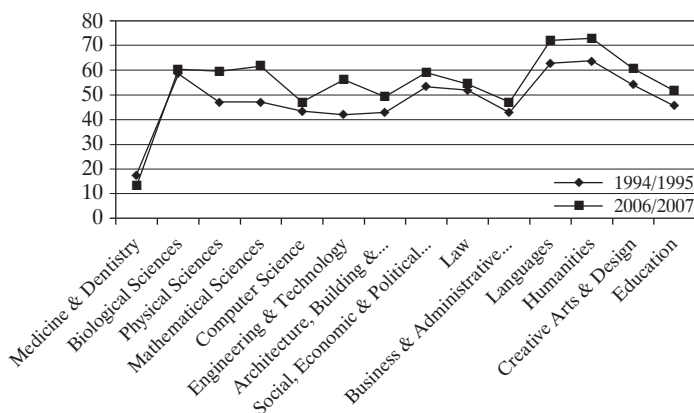
- Studenci są dobrze przygotowani, a uniwersytety ściągają lepszych studentów.
- Studenci pracują intensywniej niż w przeszłości.
- Jakość nauczania wzrosła, mimo zwiększonej liczebności studentów w grupach.
- Ocenianie jest bardziej rygorystyczne niż kiedykolwiek w przeszłości.
- Standardy akademickie są pod kontrolą Agencji Zapewnienia Jakości.

Wszystkie te twierdzenia mogą się wydawać racjonalne, ale argumenty na ich korzyść nie są tak silne jak wiarygodne wytłumaczenie wzrostu ilości ocen najwyższej klasy. Przede wszystkim kwalifikacje wstępne (maturalne) jako takie zostały skrytykowane z powodu dowodów poważnego zawyżania ocen<sup>14</sup>. Być może więcej pytań pojawi się w związku z faktem, że podnoszenie ocen, co interesujące, zmienia się w zależności od dziedziny studiów, jak to pokazano na rys. 2.

<sup>14</sup> G. Stanley, J. Tognolini, *Performance With Respect to Standards in Public Examinations*, Proceedings of the 34th IAEA Conference, UK, Cambridge 2008.

Rysunek 2

Procent wydanych dyplomów z wyróżnieniem lub oceną „bardzo dobry”  
w brytyjskim szkolnictwie wyższym



Źródło: HESA.

Na rysunku 2 niektóre dziedziny studiów utrzymują całkiem stałe proporcje na przestrzeni czasu, podczas gdy inne wykazują znaczące skoki. Yorke wspólnie z innymi autorami ustalił, że 22 procent brytyjskich dyplomów pierwszej klasy w dziedzinie matematyki było na poziomie pierwszej klasy, ale dla prawa było to tylko 4 procent<sup>15</sup>. Wyciągnęli oni wniosek, że to zróżnicowanie ma niewiele wspólnego z jakąkolwiek dającą się określić miarą wkładu.

Podnosi to kwestię, czy jakieś dziedziny studiów mogą być bardziej niż inne skłonne do zawyżania ocen. Chociaż można sądzić, że dawanie wyższych ocen zachęca do dyscypliny, istnieją dowody, że nie może to być ważniejsze od innych form nacisków konkurencyjnych między dziedzinami studiów<sup>16</sup>.

Sugestie na temat inflacji ocen nie dotyczą wyłącznie Wielkiej Brytanii. Wykorzystując dane samodzielnie skompletowanych ocen, Kuh i Huh<sup>17</sup> stwierdzili, że średnia ocen wzrosła we wszystkich typach uczelni w USA

<sup>15</sup> M. Yorke, P. Barnett, P. Bridges, P. Evanson, C. Haines, D. Jenkins, P. Knight, D. Scurry, M. Stowell, H. Wolf, *Does Grading Method Influence Honour Degree Classification?*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, 2002, 27, 3, s. 269–279.

<sup>16</sup> G. Stanley, R.G. MacCann, *Incorporating Industry Specific Training Into School Education: Enrolment and Performance Trends in a Senior Secondary System*, „Journal of Vocational Education and Training”, 2009, 61, s. 459–466.

<sup>17</sup> G. Kuh, S. Hu, *Unraveling the Complexity of the Increase in College Grades from the Mid-1980s to the Mid-1990s*, „Educational Evaluation and Policy Analysis”, 1999, 21, s. 1–24.



w latach 80. i 90., a najbardziej na uczelniach badawczych. Analizując dane instytucjonalne z krajowych reprezentatywnych zestawień danych dotyczących USA, Adelman przedstawił średni wzrost ocen między dekadami lat 80. i 90., ale nie między dekadami lat 70. i 80. Eaton i Eswaran<sup>18</sup> zbadali czasową serię danych dotyczącą ocen w różnych dyscyplinach na trzech uniwersytetach kanadyjskich. Były tam stałe i znaczące różnice między dyscyplinami zarówno pod względem odsetka studentów, którzy otrzymali wysokie oceny, jak i średniej ocen. Bardzo duża część tych różnic została uzasadniona innymi standardami oceniania.

Oczywisty brak związku między wzrostem liczby wysokich ocen a zmianą wkładu jest na pierwszy rzut oka dowodem na występowanie inflacji ocen. Kiedy od nauczycieli akademickich wymaga się wystawiania ocen zgodnie z określonymi proporcjami populacji studentów (tzw. 'grading on curve'), inflacja ocen nie stanowi problemu<sup>19</sup>. Jednakże ze względu na to, że współczesna praktyka wymaga oceny w celu dostarczenia informacji na temat wyników edukacji, coraz powszechniejsze<sup>20</sup> stają się raporty rezultatów oparte na jednolitych standardach.

Oparte na standardach raporty dotyczące osiągnięć studentów w zasadzie nie ograniczają liczby studentów, którzy mogą otrzymać daną notę. Uzyskanie stopnia jest zależne wyłącznie od oceny pracy studenta z uwzględnieniem odpowiedniego standardu dla tego stopnia. Oceny takie potencjalnie mogą być przedmiotem lokalnej interpretacji, która niekoniecznie musi być stała na przestrzeni czasu. Zazwyczaj na studiach pierwszego cyklu oceny mogą zależeć od konkretnego nauczyciela. To potencjalnie pozwala, by przydział ocen dryfował i istnieje wiele zachęt do tego, by to dryfowanie szło w górę i powodowało inflację ocen. Niektóre powody, dla których postuluje się więcej standaryzacji i złagodzenie standardów, zostały wyrażone przez Coates'a:

„Wśród instytucji z własną akredytacją ocena kompetencji i zdolności studentów jest w większości prowadzona przez kadrę nauczającą – nawet w ramach programów podlegających ścisłym regulacjom. Nauczyciele mają swobodę kształtowania zawartości programów i pedagogiki i oceniają jakość wyników, często stosując lokalne materiały, procesy i formy oceniania. Współ-

<sup>18</sup> C.B. Eaton, M. Eswaran, *Differential Grading Standards and Student Incentives*, Canadian Public Policy/Analyse de Politiques, 2008, Vol. 34, No. 2, s. 215–236.

<sup>19</sup> J. Tognolini, G. Stanley, *Standards-Based Assessment: a Tool and Means to the Development of Human Capital and Capacity Building in Education*, „Australian Journal of Education”, 2007, 51, 2, s. 129–145.

<sup>20</sup> D.R. Sadler, *Specifying and Promulgating Achievement Standards*, „Oxford Review of Education”, 1987, 13, s. 191–209.

praca, dostosowanie się do wymogów akredytacyjnych, outsourcing oraz wykorzystanie standardowych materiałów doprowadziło do znacznej ‘uogólnialności’. Jednakże generalnie egzaminatorzy oraz zadania dostarczające środków określania standardów osiągnięć uczniów zostały odniesione do ram lokalnych, w których pojawiły się interakcje edukacyjne”<sup>21</sup>.

Troska o inflację ocen i utrzymanie standardów doprowadziły do tego, że rządy zajęły stanowisko w sprawie adekwatności zapewnienia jakości i środków regulacyjnych. W Zjednoczonym Królestwie *Komitet Izby Gmin ds. Innowacyjności, Uniwersytetów, Nauki i Umiejętności* w swym 11. Raporcie stwierdził:

„Przede wszystkim w Anglii system zapewnienia stałych krajowych standardów w instytucjach szkolnictwa wyższego jest przestarzały, nieadekwatny i pilnie potrzebuje wymiany. Aktualne ustalenia z każdym z uniwersytetów odpowiedzialnych za własne standardy nie zaspokajają już potrzeb masowego systemu szkolnictwa wyższego w XXI wieku z dwoma milionami studentów.

Biorąc pod uwagę wielkość kwot, jakie podatnik wydaje na uniwersytety, jest nie do przyjęcia – jak stwierdziliśmy w trakcie badań – by rektorzy nie mogli udzielić jasnej odpowiedzi na proste pytanie, czy studenci uzyskujący dyplom pierwszej klasy z wyróżnieniem na różnych uniwersytetach osiągnęli taki sam poziom standardów intelektualnych. To musi się zmienić. Postulujemy zmianę QAA (Agencji Zapewnienia Jakości) na niezależną Agencję Jakości i Standardów, która miałaby uprawnienia, jeśli trzeba – statutowe, do pilnowania, monitorowania i przedstawiania raportów na temat standardów”<sup>22</sup>.

W Australii, gdzie uznanie stopni akademickich w skali globalnej uważa się za podstawę trwałości jej ogromnego sektora eksportu szkolnictwa, Brendan Nelson, kiedy był Federalnym Ministrem Szkolnictwa, podniósł podobne problemy systemu:

„Przez lata stawiane były zarzuty, że standardy uniwersyteckie spadają. Niektórzy krytycy twierdzą, że niektóre uniwersytety oferują obecnie kursy pozbawione intelektualnego rygoru i że mamy do czynienia z ‘uproszczonymi’ uniwersytetami. Istnieją również obawy dotyczące obniżenia jakości studentów wstępujących na uniwersytety, ale nie potwierdzają tego dostępne dane.

<sup>21</sup> H. Coates, *New Directions in Quality Management*, [w:] C.S. Nair, L. Webster, P. Meritova (eds.), *Leadership and Management of Quality in Higher Education*, Chandos, Oxford 2010.

<sup>22</sup> Students and Universities, House of Commons Innovation, Universities, Science and Skills Committee Eleventh Report of Session 2008–09, The Stationery Office Limited, London 2009.

Były też zarzuty, że ‘łagodne ocenianie’ stało się powszechną praktyką i że jakość szkolnictwa została narażona na szwank<sup>23</sup>.

Odpowiadając na obawy dotyczące standardów w systemie szkolnictwa wyższego, Agencja Jakości Uniwersytetów Australijskich (AUQA) opublikowała dokument na temat ustanawiania i monitorowania standardów akademickich (AUQA, 2009). Po konsultacjach ze Stanami rząd Australii zgodził się powołać nowe ciało, które zastąpiłoby AUQA. Znana jako Agencja Jakości i Standardów w Szkolnictwie Wyższym (TEQSA), będzie ona łączyć aspekty regulacji i zapewnienia jakości z uprawnieniem do opracowania minimalnych standardów dla uniwersytetów.

Dostrzeżone niepowodzenie agencji zapewnienia jakości w sferze stosowanych przez nie procesów zapewnienia porównywalności standardów wynikowych prowadzi do powstawania alternatywnych rozwiązań. Te oparte na zastosowaniu oceniania zewnętrznego na podstawie standardów będzie omówione w części szóstej tego rozdziału.

Ze względu na rozwój szkolnictwa międzynarodowego i światowego rynku kapitału ludzkiego kraje, oczywiście, szukają porównywalności poza swoimi granicami. Dla systemów edukacyjnych jest ważną kwestią, jak sprostać temu wyzwaniu.

## 5. WYZWANIE DOTYCZĄCE RAM KWALIFIKACJI OPARTYCH NA STANDARDACH

W Europie i wielu krajach Wspólnoty Narodów pierwsza próba porównania polegała na opracowaniu ram kwalifikacji w celu sklasyfikowania poziomów kwalifikacji i określenia ich wspólnych cech. Prawdopodobnie najambitniejszy projekt mający na celu osiągnięcie uzgodnionego podejścia do standardów został podjęty przez Unię Europejską, w której wspólny rynek pracy stworzył potrzebę lepszego uszeregowania i porównywalnych standardów w systemach edukacji i szkolenia.

Proces boloński, podpisany przez 29 krajów europejskich w 1999 roku, stał się siłą napędową wiodącą do konwergencji krajowych systemów szkolnictwa wyższego. Celem był płynny ruch, przepływ zaliczeń między instytucjami oraz automatyczne uznanie wyników za granicą.

<sup>23</sup> B. Nelson, *Higher Education at the Crossroads: An overview paper*, Department of Education, Science and Training, Canberra 2002.

W 2010 roku proces boloński został przekształcony w Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (EHEA). London Communiqué tak opisuje EHEA:

„Budując na naszej bogatej i zróżnicowanej europejskiej spuściznie kulturalnej, tworzymy EHEA, oparty na autonomii instytucji, akademickiej wolności, równych szansach i zasadach demokratycznych, które ułatwią mobilność, podniosą zatrudnienie i wzmocnią atrakcyjność i konkurencyjność Europy”<sup>24</sup>.

Europejskie Ramy Kształcenia Ustawicznego są bardzo ambitne pod względem harmonizacji szkolnictwa i szkolenia w krajach członkowskich Unii Europejskiej, krajach akcesyjnych i krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego. Zostały one opracowane jako odniesienie lub ‘meta-ramy’, według których poszczególne kraje mogą tworzyć swoje krajowe ramy w celu wyartykułowania ekwiwalencji poziomów pomiędzy kwalifikacjami w ramach Unii. EQF łączy w jedną całość wszystkie sektory szkolnictwa, szkolnictwo ogólne, wyższe i zawodowe. Ramy te wymagają rodzajowych identyfikatorów w trzech domenach wyników na ośmiu poziomach. Domeny opisują wiedzę, umiejętności poznawcze i praktyczne oraz niezależność (której nadano miano ‘kompetencja’).

Poziom 1 dotyczy kwalifikacji uzyskanych na koniec nauki obowiązkowej; podczas gdy trzy najwyższe poziomy zasadniczo są utożsamiane z trzema cyklami ram EHEA. Zadaniem krajów członkowskich jest uszeregowanie ram krajowych w stosunku do EQF. W wielu krajach nie było kształcenia ustawicznego w przeszłości, więc muszą je stworzyć, a następnie uszeregować według rodzajowych standardów EQF.

Jak wyglądają rodzajowe standardy identyfikatorów poziomu i jak są one użyteczne dla zadania zapewnienia minimalnych standardów? Tabela 1 prezentuje zestaw identyfikatorów wskazujących na wyniki uczenia się odpowiednie do kwalifikacji w każdym systemie kwalifikacji dla poziomu 1, czyli na koniec obowiązku szkolnego, i dla poziomu 5, odpowiadającego identyfikatorom dla krótkiego cyklu szkolnictwa wyższego w EHEA.

Oczywiście identyfikatory takie są zdecydowanie rodzajowe i mają znaczenie tylko wtedy, gdy ideały kwalifikacji są uszeregowane według tych standardów. Wybór ideałów spośród prac studentów staje się w efekcie praktycznym przewodnikiem do zrozumienia standardu. Problem stanowi to, że rodzajowe stwierdzenia mogą prowadzić do różnych interpretacji, które trzeba rozstrzygnąć w każdym przypadku uszeregowania.

<sup>24</sup> London Communiqué, *Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World*, Bologna Process, London 2007.

Tabela 1

## Wskaźniki wyznaczone przez EQF

Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
Theoretical &/or Practical	Cognitive & Practical	Responsibility & Autonomy
<i>Level 1</i> Basic general knowledge.	<i>Level 1</i> Basic skills to carry out simple tasks.	<i>Level 1</i> Work or study under direct supervision in a structured context.
<i>Level 5</i> Comprehensive, specialized, factual & theoretical knowledge within a field of work or study & an awareness of the boundaries of that knowledge.	<i>Level 5</i> Comprehensive range of cognitive & practical skills required to develop creative solutions to abstract problems.	<i>Level 5</i> Exercise management & supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change. Review & develop performance of self & others.

Źródło: EQF 2008.

Lester<sup>25</sup> przedstawił próbę uszeregowania poziomów Angielskich i Północnoirlandzkich Ram Kwalifikacji i Zaliczeń (QCF) według tych z EQF. Wybrano dziesięć kwalifikacji i jednostek, w tym pięć jednostek i kwalifikacji z QCF; dwie z NVQ (Krajowe Kwalifikacje Zawodowe); GCSE (matura na poziomie podstawowym); GCE A-level (matura na poziomie zaawansowanym); oraz specyfikację Higher National (dyplom o stopień niżej od licencjatu). Wyniki ćwiczeń mapowania przeprowadzone przez Lestera wskazują na to, że chociaż istnieją uzasadnione różnice w zakresie nacisku między QCF a EQF, można udowodnić stały związek między poziomami z obu ram<sup>26</sup>.

Koncentrując się na szkolnictwie wyższym, Andrejs Rauvargers zauważa, że: „w większości systemów szkolnictwa wyższego wyniki uczenia się skojarzone z każdym rodzajem kwalifikacji nie są jednak klarownie wyartykułowane pod względem tego jakiej wiedzy, umiejętności i kompetencji można oczekiwać od posiadacza kwalifikacji”<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> S. Lester, *Linking the Qualifications and Credit Framework levels to the European Qualifications Framework*, Report Commissioned by the Qualifications and Curriculum Authority, Taunton, Stan Lester, 23 październik 2008.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 11.

<sup>27</sup> A. Rauvargers, *Recognition and Qualifications Frameworks*, Assessment in Education, Principles, Policy and Practice, 16, 1, 2009, s. 111–125.

W zasadzie zadanie jest łatwiejsze w szkolnictwie i szkoleniu zawodowym, które w wielu krajach przyjęło ocenianie na podstawie kompetencji<sup>28</sup>. Wiele zawodów w szkolnictwie wyższym również znacznie przesunęło się w kierunku określania standardów kompetencyjnych. Sformułowanie samej definicji wymaga sporo czasu i nie jest bezproblemowe. Jest więc ważne, by te wyniki uczenia się lub kompetencje były wiarygodnie oceniane.

Nic dziwnego, że miały miejsce liczne dyskusje, kiedy w Europie podejmowano próby tego procesu. Jak wskazali Johnson i Wolf:

„Wyniki uczenia się nie są zatem ani zmienną wejściową, ani prawdziwą zmienną wyjściową. W najlepszym razie wyniki uczenia się niosą pewną informację o tym, co poprzez program studiów lub szkolenia spodziewano się osiągnąć pod względem tego, co posiadacz kwalifikacji ‘wie, rozumie i potrafi zrobić’. Ale kluczowym wyrażeniem jest tu ‘spodziewano się’.

Powiązanie wyników uczenia się tylko z kursami i programami nie gwarantuje zakładanego rezultatu. Nie daje tego również jakiś wewnętrzny proces zapewnienia jakości prowadzący do własnej certyfikacji”<sup>29</sup>.

Agencja Zapewnienia Jakości Zjednoczonego Królestwa oraz Proces Harmonizacji Unii Europejskiej opracowały serię ustaleń dotyczących wzorców przedmiotowych, których celem jest sprecyzowanie wyników i pokierowanie dyskusją nt. standardów określonych kursów akademickich. Ustalenia te skoncentrowały się na grupach dyscyplin na poziomie systemu, które powinny osiągnąć kwalifikacje uniwersyteckie. Agencja Zapewnienia Jakości Zjednoczonego Królestwa wymaga również, by każda instytucja dla każdego programu spisała wymogi, które są zgodne z odpowiednimi określeniami wzorców przedmiotowych. Jednakże bez standaryzacji oceniania na podstawie określeń ‘wzorców’ niewiele będzie przekonujących argumentów na to, że studenci rzeczywiście osiągnęli spodziewany poziom kompetencji.

Zakładano, iż stabilność oceniania wyników uczenia się pojawi się w systemach opartych na kompetencji z powodu oczywistego charakteru kompetencji podlegających ocenie. Stwierdzono, że w sektorze edukacji i szkoleń zawodowych zarówno ważność, jak i wiarygodność oceniania mogą być zapewnione pod warunkiem odpowiedniego zawodowego przeszkolenia egzaminatorów<sup>30</sup>. Chociaż jest jakaś prawda w tym twierdzeniu, badania oceniania w miejscu

<sup>28</sup> K. Koeppen, J. Hartig, E. Klieme, D. Leutner, *Current Issues in Competence Modeling and Assessment*, „Zeitschrift für Psychologie”, 2008, 216 (2), s. 61–73.

<sup>29</sup> S. Johnson, A. Wolf, *Qualifications and Mobility in a Globalizing World: Why Equivalence Matters*, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16, 1, 2009, s. 3–11.

<sup>30</sup> P.D. Rutherford, *Competency Based Assessment*, Pitman, Melbourne 1995.

pracy wskazują, że nawet wśród doświadczonych egzaminatorów mogą występować różnice większe niż założane<sup>31</sup>.

Jednakże różne podejścia do oceniania w szkolnictwie wyższym, od systemów normatywnych po kompetencyjne, oznaczają, że często istnieją różnice w ramach grup instytucji czy dyscyplin, jak również między systemami. Karran zbadał systemy operacyjne instytucji Unii Europejskiej w ramach procesu bolońskiego i stwierdził, że istnieją znaczne trudności w stosowaniu Europejskiego Systemu Transferu Kredytów (zaliczeń) w szkolnictwie wyższym ze względu na różnice w ocenianiu i systemach stosowanych ocen.

Niemniej jednak przekonywał, że:

„Poziom konwergencji pomiędzy różnymi krajowymi systemami egzaminacyjnymi jest większy niż oczekiwany, wzięwszy pod uwagę liczbę krajów i ich odmienną historię. To świadczy o tym, że z technicznego punktu widzenia możliwe jest wprowadzenie europejskiego systemu oceniania”<sup>32</sup>.

Jest nadzieja, że EQF stworzy dla wszystkich systemów w Obszarze Europejskiego Szkolnictwa Wyższego większą zachętę do przejścia na bardziej jednolite i transparentne systemy oceniania i sprawozdawczości wyników uzyskiwanych przez studentów. W następnej części przyglądamy się poczynaniom skoncentrowanym na ostatnich pracach w dziedzinie zewnętrznych pomiarów wyników szkolnictwa wyższego.

## 6. ZEWNĘTRZNE POMIARY STANDARDÓW WYNIKOWYCH

W przeglądzie oceny wyników uczenia się w szkolnictwie wyższym dla OECD Nusche (2008) stwierdza, że:

„Brazylia jest obecnie jedynym krajem, gdzie obowiązkowi testowania podlegają studenci wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego i jest ono przeprowadzane w skali ogólnokrajowej. Ale bezpośrednie ocenianie na dużą skalę istnieje również w Australii, Meksyku i w USA. W Australii i Meksyku instytucje mogą dobrowolnie zgłaszać akces do standardowych testów ogólnokrajowych dla studentów kończących studia. W USA pozarządowe agencje oceniania oferują szeroką gamę różnych testów, z których każdego roku korzystają setki instytucji szkolnictwa wyższego. Chociaż nie wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego są nimi objęte, tak szeroko stosowane narzę-

<sup>31</sup> E. Innesa, L. Strakerb, *Reliability of Work-related Assessments*, Work 13, 1999, s. 107–124.

<sup>32</sup> T. Karran, *Pan-European Grading Scales: Lessons from National Systems and the ECTS*, „Higher Education in Europe”, 2005, 30, 1, s. 5–22.

dzia oceniania pozwalają również porównywać wyniki różnych programów i różnych instytucji szkolnictwa wyższego (6)”.

W tym bezpośrednim ocenianiu wyników uczenia się nacisk położony jest na uczenie poznawcze. Brazylijski Narodowy Egzamin Wyników Studenta (ENADE) koncentruje się na wiedzy i umiejętnościach w zakresie konkretnej domeny, które uważa się za podstawowe i powszechne w programach wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego w danej domenie (Verhine i Dantas, 2005). ENADE obejmuje określone testy z 13 różnych obszarów tematycznych, jak również ocenia ogólny zakres wiedzy i umiejętności. W Meksyku testy tam stosowane odzwierciedlają podobne podejście.

W ślad za Komisją Spellings’a ds. Przyszłości Szkolnictwa Wyższego (Spellings, 2006) Amerykańskie Stowarzyszenie Stanowych Szkół Wyższych oraz Krajowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Stanowych i Uczelni Land-Grant opracowały program pod nazwą Voluntary System of Accountability (VSA). Do kwietnia 2009 roku przystąpiło do niego 321 instytucji z 50 stanów.

Celem VSA jest ewaluacja podstawowych wyników edukacyjnych na uczelniach publicznych poprzez ocenę umiejętności, które są powszechne, wielodyscyplinarne i ogólnouniwersyteckie. Do tych rodzajowych umiejętności należą: korespondencja, myślenie krytyczne oraz rozumowanie analityczne.

Są one oceniane przez instytucję, która wybiera jeden z trzech standardowych testów: Pomiar Biegłości i Postępu Akademickiego (MAPP) opracowany przez firmę ETS, Uczelniana Ocena Biegłości Akademickiej (CAAP) opracowany przez firmę ACT oraz Uczelniana Ocena Uczenia się (CLA) oferowany przez Radę Pomocy dla Szkolnictwa (Council for Aid to Education).

Testy te zostały opracowane tak, by do ich przeprowadzenia i sprawdzenia można było wykorzystać komputery. Na przykład, CLA można przeprowadzić przez Internet i automatycznie obliczyć wynik, co czyni go instrumentem bardzo efektywnym pod względem kosztów. CLA dokonuje pomiaru umiejętności krytycznego myślenia, rozumowania analitycznego, rozwiązywania problemów i prowadzenia korespondencji w związku z ważnymi, holistycznymi, złożonymi zadaniami. Niektóre zadania CLA kładą nacisk na zdolności korespondencyjne, podczas gdy inne wymagają wykonania realistycznych zadań w ‘przykładowej pracy’. Zadania do wykonania wymagają od studentów wykorzystania zintegrowanego zestawu umiejętności, by odpowiedzieć na wiele otwartych pytań związanych z hipotetyczną, ale realistyczną sytuacją. Wymaga to również od studenta uporządkowania danych z różnych źródeł, takich jak listy, memoranda, streszczenia raportów badawczych, map, diagramów, zestawień itp. Wszystkie zadania są odpowiednie dla studentów szkół wyższych na przeróżnych kierunkach akademickich pierwszego cyklu studiów



i programach szkolnictwa ogólnego; stanowią dla nich jakość ‘realnego świata’, ponieważ oceniają umiejętności kierunkowe<sup>33</sup>.

VSA wymaga spojrzenia na wartość dodaną tych krytycznych umiejętności wynikowych ocenionych przez jeden z trzech testów na początku i pod koniec studiów. Nacisk jest położony jednak nie na dane dotyczące osobistych wyników, lecz wyników pracy instytucji. W związku z tym program musi być tak opracowany, by był jak najbardziej ekonomiczny i skuteczny. Stosuje się system przekrojowy z przykładami studentów testowanych jednocześnie na wejściu i wyjściu, a nie śledzący postęp studenta przez cztery lata. Punkcja uzyskana zarówno z testu SAT, jak i ACT jest stosowana do weryfikacji punktacji przy przyjęciach na studia.

Obliczenie wartości dodanej porównuje korzyści z okresu od pierwszego do ostatniego roku z oczekiwanymi korzyściami z nauki wobec punktacji studenta w chwili zapisu. Program jest wciąż stosunkowo nowy i wiążą się z nim pewne kwestie problematyczne, które nie znalazły jeszcze odpowiedniego rozwiązania. Udział studenta był dotąd dobrowolny i nie ma gwarancji, że są one reprezentatywne dla instytucji lub zdecydowanie motywujące do lepszej pracy.

Jeden z testów stosowanych w ramach American Voluntary System of Accountability, CLA, został zaadoptowany do sprawdzania kierunkowych umiejętności w ramach inicjatywy OECD pod nazwą program Oceny Wyników Nauki w Szkolnictwie Wyższym (AHELO). W 2008 roku przy współpracy z rządami i instytucjami szkolnictwa wyższego OECD rozpoczęło badanie przydatności AHELO, by do końca 2012 roku określić, czy możliwa jest praktyczna i naukowa ocena wyników nauki w szkolnictwie wyższym w skali międzynarodowej. Celem badania przydatności jest więc zbadanie wykonalności pomiaru jakości szkolnictwa wyższego w wielu różnych instytucjach, krajach, językach i kulturach. Szczegóły dotyczące projektu i raporty nt. postępu można znaleźć na stronie [www.oecd.org/ahelo](http://www.oecd.org/ahelo).

Według OECD, AHELO będzie potencjalnie najobszerniejszą, najpełniejszą oceną uniwersytetów, jaką kiedykolwiek zaprojektowano. Celem jest pomiar różnych typów wyników nauki i zbadanie jak najszerszego spektrum kryteriów oceny ich wpływu na te wyniki. Badanie przydatności składa się z czterech ‘wątków’: trzy oceny pomiaru wyników nauki pod względem umiejętności kierunkowych i związanych z daną dyscypliną (w inżynierii i ekonomii) oraz czwarty, oparty na badaniach, wątek wartości dodanej.

<sup>33</sup> S. Klein, R. Shavelson, R. Benjamin, R. Bolus, *The Collegiate Learning Assessment: Facts and Fantasies*, „Evaluation Review”, 2007, 31, s. 415–439.

Wątki związane z dyscypliną dotyczą pomiaru kompetencji studenta w jego kierunku studiów, wychodząc poza zwykły obszar demonstracji znajomości faktów. Oczekuje się od studentów wykazania umiejętnością zastosowania wiedzy w sposób ‘większy niż jej zawartość’, czyli w nowych sytuacjach. Wybrano inżynierię i ekonomię, ponieważ te dyscypliny uważa się za najmniej zróżnicowane ze względu na różnice kulturowe. OECD ściśle współpracowało ze Strukturami Harmonizacji Szkolnictwa w Stowarzyszeniu Europejskim i to doprowadziło do współpracy z wieloma znanymi ekspertami w obu dziedzinach.

Badanie przydatności ma dwa główne cele. Pierwszym jest sprawdzenie metod oceniania – czy jest możliwe opracowanie oceny wyników trzeciego etapu edukacji, która pozwoli wiarygodnie stwierdzić, jaki jest wynik/efektywność nauki w różnego typu instytucjach, w różnych krajach o różnej kulturze i różnych językach. Drugim jest sprawdzenie praktyczności wprowadzania i motywowania instytucji i studentów do udziału. Ponadto badanie przydatności wymaga zbadania innych opcji dokonania pomiaru jakości trzeciego etapu edukacji w sposób pośredni.

Udział członków OECD w AHELO stale rośnie i obejmuje już 15 krajów, które uczestniczą w pracach dotyczących:

- CLA – USA, Finlandia, Korea, Norwegia, Meksyk,
- inżynierii – Australia, Japonia, Szwecja, Kolumbia,
- ekonomii – Włochy, Belgia, Holandia.

Przedsięwzięcie jest wprowadzane ze świadomością, że istnieje wiele problemów do rozwiązania w trakcie wdrażania i analiz wynikających z tego badania przydatności. Plany ewaluacji badania przydatności obejmują szeroką i dokładną analizę psychometryczną, przegląd techniczny przez ekspertów międzynarodowych, jak również konferencję międzynarodową pod koniec 2012 roku. W czasie tego zgromadzenia eksperci techniczni, przedstawiciele krajów i różnych grup udziałowców mają przedyskutować, czy i jak wykorzystać wyniki badania przydatności w przyszłości. Zakładając pozytywne wyniki, takie potwierdzenie koncepcji stworzyłoby kluczowy filar pracy w długiej perspektywie, ponieważ pomogłoby krajom OECD zdecydować, czy rozpocząć w pełni rozwinięte zasadnicze badanie AHELO.

Zewnętrzne pomiary wyników, stosowane w badaniu przydatności VSA i AHELO, reprezentują wczesne etapy w rozwoju oceniania wyników nauki w szkolnictwie wyższym. Jest sprawą dyskusyjną, czy takie pomiary stanowią wystarczającą podstawę do opracowania porównywalnych standardów dla wielu instytucji. Oceny poziomu wyników i uszeregowanie według standardów ram kwalifikacji będą wymagały procesu ustanowienia uzgodnionych standar-

dów. Nawet w przypadku standardowych testów psychometrycznych okazuje się, że zgodność zależy od wybranego procesu ustanowienia<sup>34</sup>. Pomiarom i procesom opracowywanym obecnie sporo brakuje do spełnienia wymagań, jeśli mają tworzyć podstawę dla globalnego porównania kwalifikacji i standardów. Alderman i Brown przekonują, że procesy mające wpływ na pozycję instytucji i ich atrakcyjność na rynku muszą być zdrowe. Jeśli nie są, i dochód spada z powodu negatywnego osądu w sprawie jakości opartego na tych pomiarach, można się spodziewać zastosowania środków prawnych wobec tego procesu oceny<sup>35</sup>.

## 7. WNIOSKI

Światowa konkurencja w szkolnictwie wyższym wywołuje zmiany w systemach edukacyjnych. Systemy rozwijają się, by sprostać wyzwaniu w postaci popytu na kapitał ludzki. Rozwój ten i międzynarodowy rynek studentów wywołują troskę o jakość i porównywalność standardów, podstawowych składników kwalifikacji, by były uznawane globalnie. Widać znaczny postęp wśród systemów Unii Europejskiej w zakresie zadania podnoszenia uznawalności kwalifikacji wyższego wykształcenia i uszeregowania według powszechnych ram kwalifikacji, EQF. Niemniej jednak w Europie zadanie to jest przeogromne i próby przedstawione w tym opracowaniu pokazują wyzwania stojące przed takimi przedsięwzięciami.

Idea wspólnych globalnych kwalifikacji i standardów przemawia bardzo mocno do tych, którzy są żywotnie zainteresowani globalnym przepływem kapitału ludzkiego. Ustanowienie minimalnych standardów światowych może być osiągalne, ale znalezienie ekonomicznych środków, ich uzgodnienie i ustanowienie, a następnie audytowanie jest wyzwaniem, z którym dopiero przyjdzie się zmierzyć. Projekt AHELO jest ambitną próbą promowania idei lepszego zrozumienia jak systemy mają się względem siebie na podstawie wspólnych miar wyników.

Dążenie do stworzenia globalnych kwalifikacji i standardów jest zrozumiałe, ale trudne do realizacji, ponieważ z góry zakłada ono proces międzynarodowy, co do którego uczestnicy są przekonani, że będzie transparentny

<sup>34</sup> G.J. Cizek (eds.), *Setting Performance Standards: Concepts, Methods and Perspective*, Mahwah, N.J., Erlbaum 2001.

<sup>35</sup> C. Adelman, *Principal Indicators of Student Academic Histories in Postsecondary Education, 1972–2000*, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, DC, Washington 2004.

i uczciwy. Organizacje takie jak UNESCO i OECD są nieco powolnie działającymi ciałami zależnymi od osiągnięcia konsensusu poprzez pracę pilotażową i badanie przydatności.

W konkurencyjnym świecie kraje z początkową przewagą będą szukały rozwiązań, które nie są zbyt rewolucyjne dla ich instytucji. Ponadto szkolnictwo wyższe zdobyło swoją pozycję jako siła napędowa ekonomii i rozwoju społecznego dzięki temu, że jest napędem kreatywności i zmian. Zbyt dużo uwagi dla powszechności i regulacji może przytłumić elastyczność potrzebną instytucjom do eksperymentowania i stać się wyzwaniem dla istniejącej wiedzy i praktyki.

W podobnym duchu wypowiadają się Fernie i Pilcher:

„Historycznie, poprzednie badania pokazały napięcia między narzuconiem jednolitości w szkolnictwie i opór wobec tego narzucenia ze strony instytucji edukacyjnych. Ostatnie ‘globalne tsunami’ narodowych ram kwalifikacji przeszło tak gładko, że badania nie były w stanie nadążyć za jego rozwojem i rozproszeniem”<sup>36</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Adelman C., *Principal Indicators of Student Academic Histories in Postsecondary Education, 1972–2000*, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, DC, Washington 2004.
- Alderman G., Brown R., *Can Quality Assurance Survive the Market? Accreditation and Audit at the Crossroads*, „Higher Education Quarterly”, 2005, 59, 4, s. 313–328.
- AUQA, *Setting and Monitoring Standards for Australian Higher Education*, 2009, retrieved from <http://www.auqa.edu.au/>
- Bashir A., *Trends in International Trade in Higher Education*, Education Working Paper Series, nr 6, The World Bank, Washington 2007.
- Bassanni S., S. Scarpetta, *Does Human Capital Matter for Growth in OECD Countries? Evidence from Pooled Group Mean Estimates*, OECD Economics Department Working Papers, no. 282, Paris 2001.
- Cizek G.J., (eds.), *Setting Performance Standards: Concepts, Methods and Perspective*, Mahwah, N.J., Erlbaum 2001.
- Coates H., *New Directions in Quality Management*, [w:] C.S. Nair, L. Webster, P. Mertova (eds.) *Leadership and Management of Quality in Higher Education*, Chandos, Oxford 2010.

<sup>36</sup> S. Fernie, N. Pilcher, *National Qualification...*, op. cit.

- Cookson C., *China Scientists Lead World in Research Growth*, Retrieved from Financial Times UK, January 25, 2010 (FT.com).
- Eaton C.B., Eswaran M., *Differential Grading Standards and Student Incentives*, Canadian Public Policy/Analyse de Politiques, 2008, Vol. 34, No. 2, s. 215–236.
- European Commission (EC), *European Tuning Process*, 2009, Accessed from <http://unideusto.org/tuning>
- EQF, *The European Qualifications Framework for Lifelong learning (EQF)*, Office for Official Publications of the European Communities, Brussels 2008.
- Fernie S., N. Pilcher, *National Qualification Frameworks: Developing Research perspectives*, „Quality in Higher Education”, 2009, 15, 3, s. 221–232.
- Freedman G., *Unlocking the Global Education Imperative*, 2010, retrieved from <http://www.blackboard.com/CMSPages/GetFile.aspx?guid=6032f8df-b6ba-4510-81d2-3198459529dc>
- Innesa E., Strakerb L., *Reliability of Work-related Assessments*, Work 13, 1999, s. 107–124.
- Johnson S., Wolf A., *Qualifications and Mobility in a Globalizing World: Why Equivalence Matters*, „Assessment in Education: Principles, Policy and Practice”, 2009, 16, 1, s. 3–11.
- Karran T., *Pan-European Grading Scales: Lessons from National Systems and the ECTS*, „Higher Education in Europe”, 2005 30, 1, s. 5–22.
- Kuh G., Hu S., *Unraveling the Complexity of the Increase in College Grades from the Mid-1980s to the Mid-1990s*, „Educational Evaluation and Policy Analysis”, 1999, 21, s. 1–24.
- King R., *Governing Universities Globally: Organisation, Regulation and Rankings*, Edward Elgar, London 2009.
- Klein S., Shavelson R., Benjamin R., Bolus R., *The Collegiate Learning Assessment: Facts and Fantasies*, „Evaluation Review”, 2007, 31, s. 415–439.
- Koeppe K., Hartig J., Klieme E., D. Leutner, *Current Issues in Competence Modeling and Assessment*, „Zeitschrift für Psychologie”, 2008, 216 (2), s. 61–73.
- Lester S., *Linking the Qualifications and Credit Framework levels to the European Qualifications Framework*, Report Commissioned by the Qualifications and Curriculum Authority. Taunton: Stan Lester, 23 październik 2008.
- Liu O.L., *Measuring Learning Outcomes in Higher Education*, R&D Connections, 10, czerwiec 2009.
- London Communiqué, *Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World*, Bologna Process, London 2007.

- Mandelson P., *Higher Ambitions: The Future of Universities in a Knowledge Economy*, Department for Business, Innovation and Skills, London 2009.
- Media Report, *Tighter Australian Skilled Migration Rules Squeezes Higher Education*, 2010, <http://www.visabureau.com/australia/news/17-08-2010/tighter-australian-skilled-migration-rules-squeeze-higher-education.aspx>
- McNamara J., Williamson A., *Measuring and Benchmarking the Internationalization of Education: British Council and Economist Intelligence Unit*, London 2010, [http://www.britishcouncil.org/going\\_global\\_4\\_-\\_shaping\\_the\\_next\\_generation\\_-\\_j\\_namara\\_a\\_williamson\\_-\\_pp.pdf](http://www.britishcouncil.org/going_global_4_-_shaping_the_next_generation_-_j_namara_a_williamson_-_pp.pdf)
- Nelson B., *Higher Education at the Crossroads: An overview paper*, Department of Education, Science and Training, Canberra 2002.
- Nusche D., *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a Comparative Review of Selected Practices*, OECD Education Working Paper No. 15, Paris 2008, [oecd.org](http://www.oecd.org)
- Quality Assurance Agency (QAA), *Subject Benchmark Statements*, 2009, Accessed from: [www.qaa.ac.uk](http://www.qaa.ac.uk)
- Rauvargers A., *Recognition and Qualifications Frameworks*, Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 2009, 16, 1, s. 111–125.
- Rutherford P.D., *Competency Based Assessment*, Pitman, Melbourne 1995.
- Students and Universities, House of Commons Innovation, Universities, Science and Skills Committee Eleventh Report of Session 2008–09, The Stationery Office Limited, London 2009.
- Sadler D.R., *Specifying and Promulgating Achievement Standards*, „Oxford Review of Education”, 1987, 13, s. 191–209.
- Spellings M., *Action Plan for Higher Education: Improving Accessibility, Affordability, and Accountability* U.S. Department of Education, DC, Washington 2006.
- Stanley G., R.G. MacCann, *Incorporating Industry Specific Training Into School Education: Enrolment and Performance Trends in a Senior Secondary System*, „Journal of Vocational Education and Training”, 2009, 61, s. 459–466.
- Stanley G., J. Tognolini, *Performance With Respect to Standards in Public Examinations*, Proceedings of the 34th IAEA Conference, Cambridge 2008, UK.
- Thomas P., Roe J., Tarrant M., *Inquiry into Vocational Education and Training: A Report to the Minister for Education and Training*, Lynne Kosky, MP, Department of Education and Training, Melbourne 2005.
- Tognolini J., Stanley G., *Standards-Based Assessment: a Tool and Means to the Development of Human Capital and Capacity Building in Education*, „Australian Journal of Education”, 2007, 51, 2, s. 129–145.

Verhine R.E., Dantas L.M., *Assessment of Higher Education in Brazil: From the Provão to ENADE*, Document prepared for the World Bank, 2005, Responsible party: Alberto Rodriguez.

Woolcock N., *Poor Reward for a Masters: Post-graduates Find Pay Premium Eroded*, z „The Times” styczeń 21, 2010, <http://www.timesonline.co.uk/tol/news/uk/education/article6996004>

Yorke M., Barnett P., Bridges P., Evanson P., Haines C., Jenkins D., Knight P., Scurry D., Stowell M., Woolf H., *Does Grading Method Influence Honour Degree Classification?*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, 2002, 27, 3, s. 269–279.

Uwaga: Autor dziękuje Yanhong Li z Oxford University Centre for Educational Assessment za przygotowanie rysunku 1 i 2.

## STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono wyzwania i zadania dla narodowych systemów szkolnictwa na światowym rynku kapitału ludzkiego, który wymusza dziś mobilność studentów, wyższy udział i potrzebę standardów oraz porównywalność kwalifikacji. Co więcej, na przykładzie Wielkiej Brytanii, który można odnieść także do innych państw, autor pokazuje, że osiągnięcie minimalnych standardów nie jest już wystarczające dla uniwersytetów, gdyż muszą one mieć standardy coraz wyższe, aby dzięki temu nadal ściągać studentów zagranicznych płacących pełne czesne, od których – jeśli chodzi o środki finansowe – są coraz bardziej zależni.

## SUMMARY

The article presents challenges and tasks of human capital market for national education systems resulting in student mobility, increased participation and the need for standards and comparability of qualifications. Moreover, the author discusses the example of the United Kingdom, which can also refer to the situation in other countries, and he states that the achievement of minimum standards is no longer sufficient for the British universities because they need higher and higher standards in order to continue attracting foreign students who pay full fees, which the universities depend on as they constitute a considerable part of their finances.

## РЕЗЮМЕ

Объектом данной статьи являются задачи, стоящие перед отечественными системами образования, являющиеся двигателем международной мобильности студентов, расширенного участия, а также потребности создания однородных стандартов и сопоставляемых квалификаций.



**Josef C. Brada**

## SZKOLNICTWO WYŻSZE W STANACH ZJEDNOCZONYCH Z PERSPEKTYWY EKONOMICZNEJ

### 1. WSTĘP

Oczywisty prymat szkolnictwa wyższego Stanów Zjednoczonych na świecie potwierdzają nie tylko wysokie miejsca uzyskiwane przez uniwersytety amerykańskie w przeróżnych światowych rankingach. Udział szkolnictwa wyższego w PKB USA, ok. 3,5%, jest wyższy niż w innych krajach; produkuje ono dużą liczbę absolwentów, a to prowadzenie wyraża się szczególnie w stopniach doktorskich i wyższych; wyniki jego badań, niezależnie czy mierzone na podstawie ilości publikacji, patentów, nagród Nobla itd., również wyprzedzają inne kraje; a jego innowacyjność w „umasowieniu” i globalizacji szkolnictwa wyższego, organizacji i zarządzaniu uniwersytetami oraz w rozwoju nowych stopni i programów studiów są często naśladowane przez zagraniczne instytucje. Atrakcyjność amerykańskich stopni dla zagranicznych studentów oraz możliwości zatrudnieniowe profesorów zagranicznych przez uniwersytety USA sugeruje, że szkolnictwo to jest bardzo konkurencyjne w stosunku do systemów szkolnictwa wyższego w innych krajach. Gdyby szkolnictwo wyższe potraktować jak przemysł, tak jak przemysł stalowy lub komputerowy, wówczas uniwersytety amerykańskie uznano by za liderów przemysłu, a Stany Zjednoczone za kraj o ogromnej przewadze konkurencyjnej nad innymi krajami.

Chociaż nauczyciele akademicy oraz decydenci wolą nie traktować szkolnictwa wyższego w kategoriach przemysłowych, szkolnictwo wyższe jest w istocie działem gospodarki, na którego produkt jest coraz większy popyt konsumencki, bowiem coraz większy odsetek społeczeństwa pragnie wyższego wykształcenia lub chce z niego uzyskać coraz więcej, np. w postaci wyższych stopni akademickich lub kontynuacji nauki. Jest to również dział gospodarki, którego produkty mierzone jako korzyści zwrotne dla szkolnictwa wyższego

z tytułu osób uzyskujących stopnień akademicki czy też jako wartość patentów i technologii, które produkuje, stanowią wysoką prywatną stopę zwrotu dla tych, którzy je uzyskują. Jest to również dział gospodarki, który dostarcza głównych efektów zewnętrznych. Wiele osób twierdzi, że szkolnictwo uniwersyteckie generuje korzyści społeczne poprzez wytwarzanie lepiej wykształconych i roztropniejszych obywateli oraz że wyniki badań uniwersytetów, mierzone pod kątem tego jak traktują badania podstawowe, są odbierane jako coś, co ma ważne oddziaływanie pośrednie na postęp technologiczny w całej gospodarce. Istotnie, uważa się, że konkurencyjność narodowa oraz wzrost PKB coraz bardziej zależą od doskonalenia nowych technologii oraz gromadzenia kapitału ludzkiego poprzez szkolnictwo wyższe.

Dalsza część tego rozdziału omawia szkolnictwo wyższe w USA jak rodzaj przemysłu i stosuje niektóre narzędzia rutynowo używane przez ekonomistów, by zrozumieć, dlaczego inne rodzaje przemysłu prosperują, dlaczego osiągają i utrzymują międzynarodową konkurencyjność oraz jak dostosowują się do zmieniających się okoliczności.

## 2. UNIwersYTET NIE JAKO FIRMA – JAKI JEST JEGO CEL?

Chociaż między firmami a uniwersytetami istnieją ważne podobieństwa, istnieją również ważne różnice. Podstawową jest to, że firmy maksymalizują zyski, podczas gdy uniwersytety, z wyjątkiem małej grupy nastawionych na dochód, maksymalizują coś zgoła innego – prestiż. Uniwersytet amerykański stara się podnieść swoją estymę w oczach innych uniwersytetów oraz wśród obecnych i przyszłych studentów, absolwentów, potencjalnych darczyńców, pracodawców, rządu oraz społeczeństwa. W tym sensie uniwersytety amerykańskie można by oskarżać o to, że dobrze radzą sobie w rankingach międzynarodowych, ponieważ koncentrują swoje wysiłki na takich działaniach, które podnoszą ich pozycję w owych rankingach. Jednakże nie jest to do końca trafne. Każdy, kto jest związany z jakąś uczelnią, czy to student, pracownik akademicki, czy administrator, ma wewnętrzne poczucie prestiżu przyznawanego ich uczelni. Ta uwaga zwrócona na prestiż wyraźnie wynika z faktu, że nauczyciele akademicy, administratorzy, studenci i absolwenci dokładnie wiedzą, gdzie plasuje się 'ich' uczelnia i jak ta pozycja zmienia się na przestrzeni czasu. Zamiast tworzyć opinię na temat prestiżu swojej uczelni w porównaniu z innymi uniwersytetami na podstawie zewnętrznych rankingów, osoby te oceniają zasadność tych zewnętrznych rankingów poprzez osądzenie ich zgodności z własną oceną prestiżu ich i innych uczelni. Ten prestiż

jest po części rzeczywistością opartą na osiągnięciach naukowych jej kadry i poziomie jej absolwentów, ale jest też po części odbiorem, postrzeganiem odbiorców takich jak absolwenci, studenci, inne uniwersytety oraz społeczeństwo, jak również oczywiście ci, którzy sporządzają rankingi. Maksymalizacja prestiżu jest celem zarówno amerykańskich uniwersytetów prywatnych typu non-profit, jak i stanowych wspieranych ze środków publicznych, zaś zrozumienie tego celu pomaga zrozumieć wiele z tego, co i jak te uczelnie robią.

### 3. UNIwersYTET JAKO FIRMA – CO JEST JEJ PRODUKTEM?

Tak jak inne firmy, uniwersytety wytwarzają wiele produktów poszukiwanych przez pewien segment rynku. Oczywistym produktem jest wykształcenie absolwentów. Tak jak w przypadku innych firm, wymaga to zastosowania procesu dodania wartości do stanu początkowego produkcji, ale różnica polega na tym, że uniwersytety dodają wartość swoim klientom, a nie do zakupionych czynników produkcji. Innymi słowy, firma produkcyjna zakupuje takie czynniki produkcji jak maszyny, pracę, surowce itp. I dodaje do nich wartość, przetwarzając je na produkt do sprzedaży. W przypadku szkolnictwa wyższego uniwersytet również kupuje pracę, kapitał itp. w celu kształcenia swoich studentów, ale wartość tego kształcenia, inaczej mówiąc – produktu, zależy zasadniczo od jakości pozyskanych studentów i to studenci są beneficjentami owej wartości dodanej. Tak więc klient jest jednocześnie czynnikiem produkcji w edukacyjnym procesie produkcyjnym.

Lepsi studenci będą cenniejszym produktem, to znaczy reprezentują wyższą wartość dodaną, nawet jeśli dany uniwersytet stosuje te same środki w swojej edukacji jak uniwersytet pozyskujący studentów o niższych kwalifikacjach<sup>1</sup>. Prestiż jest silnym narzędziem do pozyskiwania najlepszych studentów;

<sup>1</sup> To pojęcie wartości dodanej jest najwyraźniej widoczne w odniesieniu do programów MBA, które znane są z tego, że studenci uzyskujący dyplom ich ukończenia otrzymują wynagrodzenie o określony procent wyższe od tego, jakie otrzymywali przed podjęciem tych studiów. Zatem programy MBA, które przyciągają najlepszych studentów, mierzone pod względem dochodów sprzed MBA, będą również generowały najwyższy wzrost wynagrodzeń po MBA liczony w dolarach. Synergia między jakością programów i studentów prowadzi więc do tego, że najlepsze programy przynoszą również najwyższe wzrosty wynagrodzeń liczone procentowo jak i te wyrażone w dolarach. Pouczające opracowanie Ashenfeltera i Kruegera (1994) wykorzystuje przykład identycznych bliźniaków, z których jeden uczęszczał na prestiżowy uniwersytet, a drugi na mniej prestiżowy. Bliźniakowi z bardziej prestiżowej instytucji, mimo identycznego wychowania i konstrukcji genetycznej, poszło w życiu lepiej pod względem zarobków.

z całą pewnością bardziej skutecznym niż lokalizacja instytucji, jej wielkość czy inne cechy, nawet pobierane czesne. Tak więc, im bardziej prestiżowa jest uczelnia, tym ‘tańszy’ i liczniejszy jest prawdopodobnie najważniejszy czynnik produkcji w procesie kształcenia, czyli student.

Oczywiście, przy stosunkowo wysokiej liczebności omawianej grupy wiekowej, która aktualnie studiuje na uniwersytetach, nie wszyscy studenci chcą uczęszczać na zajęcia lub są w stanie przyswoić sobie wiedzę wymaganą przez najlepsze uniwersytety. Zatem, jak zobaczymy poniżej, nie wszystkie uniwersytety w USA starają się osiągnąć taki sam poziom prestiżu i poziomu studentów; niektóre naprawdę wyznaczają sobie za cel najbardziej utalentowanych studentów, a inne świadomie ograniczają się do średniaków lub tych najslabszych. Jednakże niezależnie od wybranego przez uniwersytet segmentu studenckiego rynku i tak musi on starać się podnosić swój prestiż i reputację w odniesieniu do podobnych uczelni, jak i tych, które są postrzegane jako te o wyższej renomie. Jest to naturalne postępowanie, ponieważ każdy wzrost prestiżu podniesie poziom studentów, wartość uniwersyteckiego produktu, oraz – poprzez cykl samozadowolenia – uniwersytet nie tylko podniesie swoją reputację, ale i zdolność pozyskiwania lepszych studentów i, jak zobaczymy, lepszej kadry i więcej środków. To współzawodnictwo o lepszych studentów odwołuje się do amerykańskich wartości merytokracji, ponieważ uniwersytety wydają się motywowane do oferowania uposażenia lub obniżki czesnego, by przyciągnąć lepszego studenta, dostarczając środków mobilności społecznej tym, którzy mają kwalifikacje<sup>2</sup>.

Drugim głównym produktem uniwersytetów są badania. Chociaż uniwersytety amerykańskie różnią się znacznie pod względem środków przeznacza-

---

<sup>2</sup> Jest sprawą kontrowersyjną jak duża mobilność społeczna jest wynikiem tego mechanizmu. Leonhart (2011) donosi, że w Uniwersytecie Michigan, wysoko notowanej instytucji stanowej, więcej studentów wstępujących na studia w 2003 roku „pochodziło z rodzin o dochodach na poziomie przynajmniej 200 000 dolarów rocznie niż tych z rodzin o dochodzie na poziomie dolnej części dystrybucji przychodów w badanej grupie”. Cytuje również badanie wykazujące, że w 2010 roku spośród studentów wstępujących na studia w 193 najbardziej prestiżowych uniwersytetach w USA „zaledwie 15% studentów pochodziło z dolnej części dystrybucji dochodu. 67 procent pochodziło z najlepiej zarabiającej czwartej części tej dystrybucji. Statystyki te wskazują, że w wielu kampusach liczba zamożnych studentów przewyższa liczbę studentów z klasy średniej”. Biorąc pod uwagę jak duże kwoty bogaci rodzice wydają na prywatne szkoły, nauczycieli i konsultantów pomagających w wyborze uczelni dla swoich dzieci, wydaje się, że subsydia na szkolnictwo wyższe idą w większości do bogatych, a przyjęcia do elitarnych szkół, nawet tych wspieranych przez władze stanowe, trudno nazwać zwykłym procesem merytokratycznym.

nych na badania, czasu poświęcanego przez kadrę naukową na prowadzenie badań oraz nagród przyznawanych za efektywne badania i publikacje, tylko niektóre uczelnie nastawione na generowanie dochodu zupełnie wyrzekają się badań. Badania są oczywiście, jeśli nie wyłącznie, to przynajmniej bardzo ważnym komponentem międzynarodowych rankingów uczelni. Zatem liczba zdobywców Nagrody Nobla, członków Akademii Nauk oraz prestiżowych towarzystw naukowych znacznie przyczynia się do prestiżu i rankingu uczelni. Równie widoczna i ważna dla prestiżu jest wielkość funduszy na badania pozyskiwanych przez uniwersytet w skali roku. Część tych pieniędzy to granty badawcze od rządu; inne projekty są finansowane przez fundacje lub firmy czy konsorcja biznesu. Część badań stosowanych prowadzi się w formie kontraktów dla rządu lub przedsiębiorstw.

Uniwersytet może również przeznaczyć własne środki na badania i działalność twórczą w tych dziedzinach, dla których trudniej pozyskać środki finansowe z zewnątrz. To również podnosi prestiż uczelni, ponieważ uniwersytet jest postrzegany jako patron takich badań oraz ze względu na zakres, w jakim to finansowanie przynosi wyniki w postaci publikacji i społecznego uznania dla wyników naukowych, sława naukowców z tych 'niedofinansowanych' dziedzin może jednak przyczynić się do podniesienia reputacji uczelni, szczególnie w kręgach akademickich.

Uniwersytety wspierają również badania, ponieważ tylko z aktywnym programem badawczym jest możliwe prowadzenie efektywnych programów doktoranckich. Istnienie silnych programów doktoranckich w wielu dyscyplinach – z nielicznymi wyjątkami – jest dla uniwersytetu podstawowym warunkiem aspirowania do miary prestiżu krajowego<sup>3</sup>. Siła programów doktoranckich jest

<sup>3</sup> Swego rodzaju wyjątkiem w tym ogólnym opisie uniwersytetów amerykańskich są tak zwane elitarne college'e sztuk wyzwolonych. Są to stosunkowo małe instytucje specjalizujące się w szkolnictwie pierwszego stopnia, chociaż mogą mieć limitowane programy wyższego stopnia i oferować dziedziny studiów spoza sztuk wyzwolonych. Są one bardzo selektywne i prestiżowe, głównie ze względu na zindywidualizowane kształcenie na wysokim poziomie oraz wysoki poziom ich absolwentów. Ogólnie mówiąc, znaczenie programów wyższego stopnia dla prestiżu instytucji wyraźnie odzwierciedla termin „rozszerzenie misji” („mission creep”). Termin ten odnosi się do uniwersytetów, które powstały w celu zaoferowania taniej (o niskim prestiżu) edukacji na poziomie pierwszego stopnia. Nie przewidywano dla tych instytucji programów wyższego stopnia. Niemniej jednak jest wiele przypadków, kiedy ambitni administratorzy (i kadra nauczająca) w tych instytucjach uruchomili programy magisterskie w dziedzinach praktycznych, takich jak biznes i szkolnictwo „wychodzące naprzeciw potrzebom społecznym”, a następnie rozwinęli te programy, by włączyć inne dyscypliny oraz studia doktoranckie w celu podniesienia prestiżu instytucji i miejsca w rankingach.

mierzona jako poziom kadry naukowej i jej zdolność pozyskiwania grantów zewnętrznych na badania, jako zdolność lokowania absolwentów programów doktoranckich wśród kadry naukowej prestiżowych uczelni zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i za granicą oraz jako ich późniejsze osiągnięcia naukowe. W wielu dyscyplinach studenci programów doktoranckich są niezbędni dla wdrożenia programów badawczych wydziału; pełnią rolę asystentów badań i współbadaczy oraz wykonują niektóre obowiązki nauczycielskie na regularnych studiach. Jednocześnie – z wyjątkiem takich dziedzin jak prawo, medycyna czy biznes – doktoranci uzyskują pełne wsparcie finansowe ze swego uniwersytetu, który pokrywa koszty ich kształcenia oraz wypłaca im dodatkowe wynagrodzenie. Jest to naturalnie jeden z głównych obowiązków uczelni, więc musi być zaspokojony z grantów badawczych i kontraktów pozyskiwanych przez profesorów uczelni na wsparcie ich własnych badań. Tak więc lepsze badania i większa liczba badań prowadzonych przez uczelnię oraz lepsze programy doktoranckie tworzą symbiotyczny związek mający na celu podniesienie prestiżu uniwersytetów, które są w stanie osiągnąć masę krytyczną wykwalifikowanych badaczy, fundusze na badania oraz doktorantów.

Oczywiście, nie wszystkie uniwersytety mają jednakowe zdolności badawcze i te z kadrami o mniejszych możliwościach i prestiżu mogą nie być w stanie pozyskać dużych zewnętrznych funduszy na badania. Jednakże nawet na tych uniwersytetach istnieją silniejsze lub słabsze bodźce zachęcające profesorów do starania się o badania, których wyniki można opublikować w naukowych czasopismach lub książkach, oraz do podejmowania stosowanych projektów badawczych dla lokalnych władz i przedsiębiorstw w celu podniesienia prestiżu oraz widoczności uczelni na płaszczyźnie badawczej. Badania takie wymagają od uniwersytetu większego wsparcia z własnych środków w postaci czasu przydzielonego na badania, udostępnienia urządzeń oraz podwyżek wynagrodzenia dla badaczy odnoszących sukcesy.

Tak jak w przypadku kształcenia, badania również mają swoje cechy wyjątkowe jako produkt. Pierwszą z nich jest to, że – jak kształcenie studentów – badania, szczególnie badania podstawowe, mają duże znaczenie dla społeczeństwa. Po części wyjaśnia to dostępność wsparcia badań przez rząd oraz fundacje, ale określenie optymalnego poziomu takiego finansowania oraz jego dystrybucja wśród uczelni i dyscyplin naukowych stanowi dla decydentów bardzo trudne zagadnienie. Pełna kwota, którą społeczeństwo powinno przeznaczyć na badania uniwersyteckie, jest kwestią subiektywną; które dziedziny są warte wsparcia, budzi kontrowersje; a dystrybucja funduszy pomiędzy najlepsze uniwersytety posiadające potwierdzone osiągnięcia badawcze a rozwi-

jające się uczelnie pragnące znaleźć miejsce wśród najlepszych również jest przedmiotem analizy różnych opinii<sup>4</sup>.

Drugim problemem uniwersytetów jest przydatność badań. Tradycja akademicka oraz maksymalizacja prestiżu przez uniwersytet i samych badaczy, jak również przez rząd i fundacje finansujące badania sugerują, że wyniki badań powinny być szeroko i swobodnie rozpowszechniane. Jednak takie postępowanie zmniejsza korzyści ekonomiczne takich badań zarówno dla uniwersytetu, jak i sponsora. Szczególnie w przypadku badań stosowanych, sponsorowanych przez korporacje lub agencje rządowe, które chcą zachować wyniki w tajemnicy, w sprawie rozpowszechnienia rezultatów dojdzie do konfliktu wartości reprezentowanych przez naukowców i biznes.

## Uniwersytet jako firma – Skąd bierze się dochód?

Jak każda inna firma, uniwersytet ma przychód ze sprzedaży swych produktów. Studenci opłacają kształcenie, które bardzo różni się w zależności od instytucji; najbardziej prestiżowe uniwersytety pobierają czesne trzy- czterokrotnie wyższe niż ich mniej prestiżowi konkurenci. Ponadto czesne znacznie różni się w zależności od programu studiów, jakie pragnie podjąć student. Tak zwane stopnie zawodowe, tzn. MBA w dziedzinie biznesu lub stopnie prawnicze i medyczne często wymagają od studentów znacznie wyższego czesnego niż od studentów innych programów studiów. Odzwierciedla to również wysokość dochodów tych grup zawodowych w przyszłości.

Uniwersytety prywatne mają pełną swobodę ustalania wysokości czesnego, chociaż wydaje się istnieć zmowa lub ostra konkurencja (w zależności od perspektywy z jakiej się na to spojrzy), ponieważ najlepsze uniwersytety i elitarne college'e wydają się stosować mniej więcej takie same stawki<sup>5</sup>. Insty-

<sup>4</sup> Podstawowy problem z finansowaniem badań ze środków publicznych polega na tym, że społeczeństwo rozumie potencjalną wartość badań w dziedzinie genetyki bądź nanotechnologii, ale jest przeciwna badaniom w dziedzinie, powiedzmy, socjologii. Po części dzieje się tak dlatego, że ta ostatnia często dostarcza wyników, które są politycznie lub ideologicznie obraźliwe dla pewnego segmentu społeczeństwa, a po części dlatego, że korzyści ekonomiczne takich badań są mniej oczywiste. Społeczeństwo często nie rozumie, że uniwersytet jest instytucją, która – jeśli ma przetrwać jako realna instytucja – musi wymagać od wszystkich pracowników akademickich, by starali się o taką samą wydajność badawczą bez względu na ekonomiczną opłacalność.

<sup>5</sup> W rzeczywistości uniwersytety elitarne zmówiły się nie tylko co do wyznaczanych opłat, lecz również w kwestii oferty pomocy finansowej dla studentów. Uzasadniają to tym, że gdyby wszystkie oferowały studentom taką samą pomoc finansową, zachęcałyby

tucje wspierane przez państwo mają mniej swobody w ustalaniu czesnego. Po pierwsze, muszą stosować różne stawki dla rezydentów swojego stanu i studentów, którzy mieszkają w innych stanach. Oczywiście, ci drudzy płacą znacznie wyższe czesne<sup>6</sup>. Po drugie, proces ustalania czesnego wymaga udziału w nim przedstawicieli władz wybieralnych, zazwyczaj w ramach komisji złożonej z regentów lub członków rady powierniczej, mianowanych przez gubernatora stanu lub ustawodawcę stanowego. Komisja taka określa politykę w szerokim zakresie, w tym czesne za naukę w uniwersytecie lub uniwersytetach stanowych. Hojność wsparcia stanowego dla uniwersytetu, decyzja podjęta przez ustawodawcę stanowego, również ma wpływ na wysokość czesnego, jakie musi pobierać uniwersytet. Niektóre stany mają wielowarstwowy system szkolnictwa wyższego, ze szkołami zajmującymi wyższe miejsce w rankingu i o wyższym prestiżu, które pobierają wyższe opłaty niż te, którym przypisuje się mniej ambitne cele, jeśli chodzi o prestiż krajowy.

Według serii wnikliwych badań przeprowadzonych przez Winstona i Yena<sup>7</sup> oraz Winston<sup>8</sup>, studenci uczęszczający na amerykańskie uniwersytety korzystają z subsydiów, tzn. nie płacą pełnych kosztów swego kształcenia, nawet jeśli nie otrzymują wyraźnej pomocy finansowej ze względów społecznych czy naukowych świadczonej przez uniwersytet lub rząd i płacą pełne czesne wyznaczone przez uniwersytet. Według tych badań, student uniwersytetu amerykańskiego przeciętnie nie pokrywa więcej niż połowę kosztów swego kształcenia, a gros tego 'subsydium' wynika z różnicy między średnim kosztem kształcenia studenta a pełnym kosztem wykształcenia, a nie ze stypendiów kierowanych do określonych studentów ze względu na ich sytuację socjalną lub wyjątkowe kwalifikacje. Co zaskakujące, dofinansowanie zarówno w kate-

---

do wyboru uniwersytetu raczej na podstawie przydatności lub wartości uczelni, a nie na podstawie kosztów. Ale miało to również oczywisty skutek w postaci zapobieżenia „licytacyjnym bataliom” o najlepszych studentów.

<sup>6</sup> Paradoksalnie, prowadzi to do tego, że uniwersytety stanowe intensywnie rekrutują studentów z innych stanów w celu zdobycia środków pochodzących z wyższego czesnego, które ich obowiązuje. W odpowiedzi władze stanowe w wielu stanach wymagają, by uniwersytety przyjmowały wszystkich kandydatów na studia ze swojego stanu, którzy spełniają określone podstawowe kryteria, takie jak minimalna punktacja uzyskana ze standardowych egzaminów lub ukończenie wyższej części szkoły średniej itp.

<sup>7</sup> Winston G.C., *The Economic Structure of Higher Education: Subsidies, Customer-Inputs, and Hierarchy*, Working Paper, Williams Project on the Economics of Higher Education Williams College, 1996.

<sup>8</sup> Winston G.C., *Toward a Theory of Tuition: Prices, Peer Wages, and Competition in Higher Education*, Working Paper, Williams Project on the Economics of Higher Education Williams College, 2003.



goriach bezwzględnych, jak i względnych jest najwyższe na uczelniach o najwyższym prestiżu i najwyższych kosztach, a najniższe w instytucjach o niskich kosztach i niskim prestiżu. Tak więc, dla dużego prywatnego uniwersytetu badawczego czesne może stanowić jedną trzecią, a nawet mniejszą część przychodów; dla mniej prestiżowych instytucji ten udział jest, oczywiście, znacząco wyższy. Jak można się spodziewać, dofinansowanie jest wyższe w szkołach stanowych, ale instytucje prywatne, szczególnie te bardziej prestiżowe, mocno dofinansowują studentów i, jak wspomniano powyżej, większość tych studentów pochodzi z bogatych rodzin.

Mając studentów pierwszego cyklu, którzy nie pokrywają pełnych kosztów swego kształcenia, oraz studentów drugiego cyklu, którzy w wielu wypadkach nie płacą nic, uniwersytet potrzebuje innych źródeł dochodu. Dla prestiżowych uniwersytetów nastawionych na badania, badania finansowane przez sponsorów są głównym źródłem, stanowiącym około jedną czwartą lub więcej całego przychodu. Skoro wynagrodzenia profesorów takiego uniwersytetu są wysokie, jest mało prawdopodobne by taki uniwersytet pokrył dużą część tych wydatków. To raczej od wysoko opłacanych profesorów dziedzin ściągających zewnętrzne finansowanie oczekuje się utrzymania stałego strumienia grantów na badania, który pokrywa nie tylko wydatki na ich wynagrodzenia za czas pracy poświęcony badaniom, ale i koszty kształcenia studentów, ich stypendia, a czasem bardzo wysokie koszty wyposażenia i utrzymania laboratoriów. Ponadto granty pokrywają również koszty ogólne, do których należą koszty utrzymania biblioteki, komputerów, biur, sekretariatów, infrastruktury itp. Te koszty ogólne są często równe lub przewyższają kwoty z grantu przeznaczone na bezpośrednie koszty badań, tzn. wynagrodzenia i inne wydatki na badaczy zajmujących się przedmiotem grantu. Jeśli uniwersytet odnosi sukcesy w pozyskiwaniu grantów, te koszty ogólne są bardzo ważnym źródłem dochodu. Ze względu na mniejsze prawdopodobieństwo pozyskania grantów przez mniej prestiżowe uczelnie, mniej prawdopodobne jest również dofinansowywanie przez nie ich działalności edukacyjnej w ten sam sposób.

Uniwersytety sprzedają również usługi związane z ich działalnością edukacyjną i funkcją badawczą. Prowadzą domy studenckie, obiekty rekreacyjne i opieki medycznej, księgarnie, usługi gastronomiczne, parkingi itp. dla studentów i kadry<sup>9</sup>. Na niektórych uniwersytetach sporty zespołowe stanowią także działalność dochodową. Uniwersytety pozyskują również dochód z wynajmu swych urządzeń absolwentom oraz różnym grupom zawodowym i społecznym.

<sup>9</sup> W ostatnich latach uniwersytety spotkały się z krytyką wydatków na, zdaniem części opinii publicznej, nadmiernie wystawne obiekty studenckie.

Dla uniwersytetów stanowych innym źródłem dochodu jest pozyskiwanie dotacji od rządu stanowego. Finansowanie takie jest zazwyczaj oparte na zasadzie odzwierciedlającej liczbę studentów, a ostatnio włączającej inne miary działalności, takie jak liczba stopni akademickich nadanych przez uniwersytet, liczba studentów, którzy nie ukończyli studiów itd. Niemniej jednak, szczególnie w wypadku dużych uniwersytetów stanowych ze znacznymi możliwościami badawczymi, finansowanie stanowe nie przekracza 50% kosztów i jest, do pewnego stopnia, offsetem ograniczenia czesnego przez rząd stanowy. Najnowszą tendencją jest ogólna redukcja wsparcia finansowego ze strony władz stanowych, której towarzyszy większa autonomia i wzrost czesnego.

Rząd federalny wspiera również sektor szkolnictwa wyższego na różne sposoby. Jest on głównym źródłem finansowania badań poprzez agencje, takie jak Narodowa Fundacja Nauki (National Science Foundation), Narodowe Instytuty Zdrowia (National Institutes of Health) itp. Dostarcza również wsparcia w postaci grantów i pożyczek dla studentów, którzy następnie mogą swobodnie zdecydować o wykorzystaniu grantów federalnych w wybranej przez siebie instytucji. Z biegiem czasu programy te stały się kontrowersyjne. Po części ze względu na fakt, iż obecnie studenci kończą studia ze znacznym bagażem długu, który trudno im spłacić na początku kariery. W przeszłości tak wysokie zadłużenie było gromadzone przez studentów MBA, medycyny, prawa i podobnych programów, ale znajdowało to usprawiedliwienie w przyszłych wysokich zarobkach absolwentów. Obecnie studenci mający znacznie skromniejsze perspektywy zarobkowe często kończą studia z przytłaczającym zadłużeniem. Ponadto program pożyczek znalazł się w ogniu krytyki, ponieważ był nadużywany przez sektor uniwersytetów nastawionych na dochód. Rząd oskarżył te uniwersytety o wywieranie nacisku na studentów, by podejmowali studia i zaciągali pożyczki od rządu nawet w sytuacjach, gdy studenci wyraźnie nie kwalifikowali się na studia lub dziedziny studiów dawały słabe szanse zatrudnienia. Rząd zarzucił także tym uniwersytetom częste wprowadzanie studentów w błąd w sprawie prawdopodobieństwa znalezienia dobrego zatrudnienia, jeśli jest się posiadaczem dyplomu danego uniwersytetu. Wszystko to prowadziło do niespłacania studenckich długów, które są gwarantowane przez rząd.

#### 4. UNIWERSYTET NIE JAKO FIRMA – DAROWIZNY

Głównym źródłem dodatkowego finansowania, szczególnie dla najbardziej prestiżowych uniwersytetów, są datki oraz dochód z uniwersyteckiego kapitału darowizn (*endowment*), będący wynikiem akumulacji poprzednich

datków. Wartość kapitału darowizn najlepszych dziesięciu uniwersytetów, takich jak Princeton czy Stanford, wynosi od 15 do 20 miliardów dolarów; a są również inne uczelnie posiadające jeszcze więcej pieniędzy. Profesjonalnie zarządzane pakiety takie tradycyjnie przynoszą dochód w wysokości ponad 10% rocznie. W uniwersytetach tych dochód z darowizn i datków na rzecz uniwersytetu stanowi co najmniej 20 procent rocznego budżetu. Inne, mniej prestiżowe uniwersytety prywatne również starają się zbudować swój kapitał na bazie darowizn i wszystkie uniwersytety poświęcają znaczną część swoich profesjonalnych zasobów na poszukiwanie darczyńców wśród absolwentów, korporacji, organizacji filantropijnych oraz osób bogatych. Uniwersytety stanowe również podjęły próby budowy kapitału na podstawie darowizn jako ważnego źródła finansowania i uzupełnienia budżetu z czesnego i dotacji stanowych.

Absolwenci są głównym źródłem datków, szczególnie ci, którzy odnieśli sukces w karierze i osiągają wysokie dochody. To zrozumiałe, że instytucje prestiżowe stosujące politykę selektywnego naboru studentów będą miały większy odsetek absolwentów, którzy odnieśli sukces finansowy i którzy będą przekonani, że ten sukces jest wynikiem uzyskanego wykształcenia na prestiżowym uniwersytecie. Tak więc będą chcieli wesprzeć swój uniwersytet i podobne uczelnie, do których będą chciały uczęszczać ich dzieci, ponieważ cenią istnienie takich instytucji i stwarzane przez nie możliwości edukacyjne. Korporacje zatrudniające absolwentów konkretnego uniwersytetu, znajdujące się w tej samej społeczności lub mające z nim powiązania badawcze również będą wyrażały chęć finansowego wsparcia wysiłków na rzecz podniesienia jakości w obszarach ich zainteresowania i wykazują tendencję do hojnego wspierania uniwersytetu, na którym studiował ich naczelny dyrektor. Część darowizn dla uniwersytetu nie podlega żadnym ograniczeniom co do sposobu ich wydatkowania, ale te o wysokiej wartości zazwyczaj są skierowane na określone cele: budynek lub instytut z nazwiskiem fundatora w nazwie, program badawczy lub szkoleniowy, którym darczyńca jest szczególnie zainteresowany, lub tzw. fundowana profesura (*endowed professorship*) nosząca nazwisko fundatora, którego wielomilionowa darowizna pokrywa wynagrodzenie profesora oraz koszty jego badań. W rzeczywistości prywatni darczyńcy mogą się skusić na wsparcie mniej prestiżowych uczelni; często odnoszą one sukces w pozyskiwaniu nawet wielomilionowych darowizn ze względu na ofertę głównych darczyńców poprzez nazwy budynków, instytutów itp. oraz odwołanie się do konkretnych zainteresowań edukacyjnych, ideologicznych, religijnych i politycznych darczyńców, nawet jeśli nie są absolwentami instytucji ubiegającej się o fundusze.

Najogólniej ujmując te kwestie, osoby prywatne oraz firmy wspomagają uniwersytety, ponieważ cenią i chcą płacić za większą ‘różnorodność produktów’, to znaczy uniwersytety o poziomie wyższym niż ten, który chcą zabezpieczyć wyborcy poprzez wsparcie dla uniwersytetów publicznych. Tak więc poziom amerykańskich uniwersytetów jest bardziej wynikiem decyzji prywatnych niż publicznych, mimo że uniwersytety publiczne kształcą więcej studentów. Ponadto, zważywszy na charakter darczyńców, jest zrozumiałe, że ich darowizny płyną głównie do instytucji prestiżowych, zajmujących wysokie miejsca rankingowe. Niemniej jednak istnienie tych wysokiej rangi instytucji wywiera presję na instytucje o niższej pozycji rankingowej, zarówno te prywatne, jak i stanowe, by pozyskiwać fundusze zewnętrzne w celu podnoszenia jakości i prestiżu oraz utrzymania konkurencyjności w oczach studentów, pracowników oraz darczyńców. Tym samym prywatne datki w pewnym sensie stymulują wydatki publiczne i datki dla instytucji stanowych.

Uniwersytet nie jako firma – Kto jest właścicielem a kto kieruje firmą?

Nauki ekonomiczne podkreślają wydajność prywatnej własności środków produkcji i uczą, że najwyższą wydajność ekonomiczną uzyskuje poinformowany właściciel, którego celem jest maksymalizacja zysków. Widzieliśmy już, że większość uniwersytetów nie maksymalizuje zysków i że ich amorficznym celem jest raczej maksymalizacja prestiżu. Paradoksalnie sektor uczelni nastawionych na zysk jest sektorem przeżywającym trudności i nie odnoszącym sukcesów. Co jeszcze ważniejsze, w tej części pracy wykazemy, że prywatnym instytucjom non-profit, tzn. najbardziej prestiżowym uniwersytetom w Ameryce, nie tylko brak łatwego do zmierzenia celu, lecz także brak im łatwego do określenia właściciela i że są zarządzane, by osiągnąć cele zdeterminowanych ‘udziałowców’.

W Stanach Zjednoczonych są trzy rodzaje uczelni wyższych. Prywatne instytucje non-profit obejmują najbardziej prestiżowe uniwersytety, ale w grupie tej jest również wiele instytucji o niskich kosztach i małym prestiżu. Wiele z tych instytucji powstało w powiązaniu z konkretną grupą wyznaniową, chociaż wiele ma obecnie całkowicie świecki charakter. Niemniej jednak istnieją w USA dobrze znane uniwersytety katolickie, baptyistów, mormonów itp., które otrzymują wsparcie od swych kościołów, opowiadają się za ich wartościami i przyznają ich hierarchom funkcje w zarządzie. Rola religii w szkolnictwie wyższym nadal jest turbulentna; niektóre uniwersytety o silnej pozycji stały się z upływem czasu bardziej świeckie, a nowe uniwersytety opowiadające się za silną rolą religii w nauczaniu i organizacji powstały jako

odpowiedź na zapotrzebowanie studentów i gotowość darczyńców do ich finansowego wsparcia.

Świeckie uczelnie non-profit *de facto* nie mają właściciela. Ani pracownicy, ani studenci nie są postrzegani jako osoby mające prawa własności na tych uczelniach. Zarząd spoczywa w rękach niekomercyjnego, zespołowego ciała kierowanego przez Radę Powierniczą, która wykazuje tendencję do samoutrzymania i której członkowie są wybierani przez absolwentów i inny elektorat. W rzeczywistości amerykańskie uniwersytety non-profit mają udziałowców, a nie właścicieli. Udziałowcy ci to absolwenci, darczyńcy, przyszli i obecni studenci, rząd i firmy, które chcą korzystać z możliwości szkoleniowych i badawczych uniwersytetów. Warto odnotować, że wszystkie te grupy wyborców, z powodów wyraźnie przedstawionych we wcześniejszym omówieniu, zgadzają się, by celem była maksymalizacja prestiżu.

Udziałowcy nakładają ograniczenia na strategię i na siebie nawzajem. Amerykańscy studenci i pracownicy są bardzo mobilni. W związku z tym zmiana preferencji studenckich w zakresie rodzaju kształcenia, jakiego oczekują, oraz zmiany w postrzeganiu przez nich prestiżu uczelni mogą mieć ogromny wpływ na jej stabilność w pozyskiwaniu dobrych studentów, podobnie jak obecność konkretnych profesorów, atrakcyjne obiekty akademickie, jakość życia na uczelni itp. W ostatnich latach uniwersytety zaczęły wierzyć, że obiekty na terenie kampusu typu centra studenckie, duże hale sportowe oferujące liczne urządzenia rekreacyjne oraz zakwaterowanie przypominające hotelowe z usługami gastronomicznymi wysokiej jakości są ważnymi czynnikami przy wyborze uczelni przez studentów. Prowadzi to do twierdzeń, że uniwersytety coraz bardziej przypominają luksusowe kurorty, a nie instytucje szkolnictwa wyższego.

Darczyńcy i sponsorzy badań również mają swoje preferencje dotyczące tego, gdzie uniwersytety budują swoją siłę akademicką. Określają oni, jakie strategie budowy uniwersyteckich możliwości będą ostatecznie realne. Czasem może to stwarzać takie problemy, jak np. sytuacja, w której dar jest skierowany na studia na kontrowersyjnych kierunkach lub kiedy darczyńca jest osobą lub firmą kontrowersyjną o bardzo silnym nastawieniu ideologicznym<sup>10</sup>. Czasem oferowane są dary dużej wartości tworzące instytuty lub programy kształcenia lub badawcze, które nie są zgodne z wizją przyszłych możliwości

<sup>10</sup> Polaryzacja amerykańskiej polityki nasiliła te tendencje. Konserwatyści zawsze uważali nauki humanistyczne i społeczne za te zdominowane przez lewicowców, a więc tę część uniwersytetu, którą należy zmarginalizować lub wchłonać, a konserwatywna negacja ewolucji i globalnego ocieplenia przesunęła tę walkę o ideologiczną dominację na sferę nauk ścisłych.

uniwersytetu. Z drugiej strony, przedsiębiorcy w nowo powstających sektorach gospodarki lub ich firmy są często chętne do przekazania uniwersytetowi środków finansowych na rozwój możliwości w nowych technologiach, które zdobywają znaczenie, a więc dają uniwersytetom możliwość elastycznej odpowiedzi na nowe osiągnięcia w nauce i biznesie.

Uniwersytety stanowe mają właściciela. Jest nim stan, który je założył i wspiera. Wyborcy oczekują, oczywiście, niskiego czesnego dla swych dzieci i efektywnego wykorzystania publicznych pieniędzy. Ale oni również zdają sobie sprawę, że poziom kształcenia jest ważny dla przyszłego sukcesu ich dzieci. Więc jeśli nawet nie szukają jakości na poziomie najlepszych instytucji prywatnych, prestiż i rozpoznanie uczelni w skali kraju może być postrzegane jako oznaka efektywnego wykorzystania pieniędzy podatników przez administrację uczelni.

Cechą charakterystyczną nowoczesnej korporacji jest oddzielenie własności i kontroli od zarządzania. Udziałowcy już nie zarządzają korporacją; zatrudnia się do tej pracy profesjonalnych menadżerów. Tęgo typu rozwiązanie wiąże się z problemem kosztownych zachęt, ale jest on ewidentnie mniejszy od korzyści, jakie przynosi firmie profesjonalne zarządzanie. Jest to również wyraźnie widoczne na uniwersytetach amerykańskich. Prezydent uniwersytetu wybrany przez Radę Powierniczą mianuje dziekanów, dyrektorów instytutów i szefów wydziałów. Prezydent i dziekani są administratorami i jest mało prawdopodobne, by wrócili do statusu nauczycieli akademickich. Są bardzo dobrze wynagradzani, ale oczekuje się od nich zwiększenia funduszy, podnoszenia poziomu pracowników akademickich i studentów oraz wzmocnienia prestiżu uczelni.

## 5. UCZELNIA JAKO FIRMA – JAK KONKUROWAĆ?

Uniwersytety w Stanach Zjednoczonych mają znaczną swobodę w określeniu swojej misji oraz sposobu współzawodnictwa o studentów oraz środki. Uniwersytety mogą same decydować, jakie rynki pragną obsługiwać w sensie poziomu studentów, zakresu nauczanych dziedzin wiedzy oraz proporcji studentów pierwszego i drugiego cyklu kształcenia. To pomaga najlepszym instytucjom utrzymać jakość w obliczu dramatycznego wzrostu liczby studentów pragnących zdobyć wykształcenie uniwersyteckie. W rzeczywistości najlepsze uniwersytety dużo bardziej rozszerzyły przyjęcia na programy drugiego cyklu szkolenia niż na studia pierwszego stopnia. Pozwala to im utrzymać model ‘elitarnych’ studiów pierwszego cyklu i daje szansę innym dobrym uczelniom

na przyjęcie dodatkowej liczby dobrze przygotowanych studentów, którzy pojawili się na rynku. Pozwoliło to również rozwinąć się tańszym instytucjom o niższym poziomie, ponieważ zaspokoili popyt słabiej przygotowanych studentów, zorientowanych raczej na zdobycie kwalifikacji zawodowych, którzy znaleźli się na rynku szkolnictwa wyższego z powodu masowości wykształcenia uniwersyteckiego.

Korzyści z takiej naturalnej różnorodności strategii konkurencyjnych są oczywiste, kiedy weźmie się pod uwagę los elitarnych uniwersytetów w obliczu wzrostu przyjęć na uczelnie w innych krajach. Bez zróżnicowania misji czy też strategii rozwoju i zarządzania zasobami niezbędnymi do rozwoju wiele instytucji szkolnictwa wyższego uważanych kiedyś za elitarne oraz środowiska naukowe w Europie i innych regionach rozrosły się do wielkich, niemożliwych do zarządzania ośrodków biurokracji, które nie są w stanie zagwarantować jakości badań ani nauczania.

Innym obszarem, w którym amerykańskie uczelnie mają swobodę wyboru decyzji strategicznych, jest ich udział w procesie globalizacji. Pozostawione same sobie w kwestii określenia roli, jaką mają odegrać w tej strategii zagraniczni studenci i kadra, wiele instytucji wykorzystało globalizację jako sposób na wzmocnienie swej konkurencyjności. Napływ europejskich naukowców do USA przed wybuchem drugiej wojny światowej był silnym bodźcem dla wielu dziedzin nauki, szczególnie w instytucjach elitarnych. W konsekwencji wiele uniwersytetów, w tym duże uniwersytety stanowe, pragnących rozszerzyć swe programy studiów drugiego stopnia a wraz z nimi swoją wydajność badawczą, zwróciło się w kierunku dobrze wykształconych studentów zagranicznych. I tak, mój uniwersytet – Uniwersytet Stanowy w Arizonie – instytucja wspomagana przez stan z 6 milionami ludności, czyli mniejszy od większości krajów Unii Europejskiej, ma około 4 tysiące studentów zagranicznych na studiach drugiego stopnia, a większość z nich zapisała się na studia doktoranckie. Dla porównania, szacuje się, że w całej Europie w 2005 roku na studia doktoranckie zapisało się 65 000 studentów, co wskazuje na dużo niższy poziom globalizacji uniwersytetów europejskich.

Globalizacja miała również wpływ na badania, ponieważ przywództwo globalnego myślenia stało się ważnym komponentem prestiżu w kręgach akademickich. Tak więc nacisk uniwersytetów amerykańskich na badania prowadzone przez kadre, a szczególnie jej publikacje, uczyniły z naukowców amerykańskich, amerykańskich czasopism naukowych i wydawnictw uniwersyteckich oraz amerykańskich uniwersytetów nazwy powszechnie znane w kręgach naukowych na świecie. Amerykańskie uniwersytety mogą nie tylko zatrudniać u siebie swych najlepszych absolwentów, ale mogą również

pozyskiwać kadrę z zagranicy. O tym wzroście zaufania do zagranicznych naukowców świadczą dane dotyczące wiz H1-B, wydawanych przez rząd USA. Są to wizy dla obcokrajowców mających wyjątkowe umiejętności z punktu widzenia amerykańskich potrzeb. Ten program wizowy jest wykorzystywany przez duże amerykańskie firmy poszukujące najlepszych światowych inżynierów i naukowców. Uniwersytety również szeroko korzystają z tego programu, by ściągnąć zagranicznych naukowców do swojej kadry. W latach 1999–2000 IBM uzyskał 126 takich wiz pozwalających zatrudnić zagranicznych inżynierów i naukowców i ściągnąć ich do USA. Uniwersytet w Waszyngtonie uzyskał 113 takich wiz, Uniwersytet w Pensylwanii 97, Stanford 73, Harvard 70 a Yale 61. Świadczy to o tym, jakie środki są przeznaczane przez wiodące uniwersytety na pozyskanie jak najlepszej światowej kadry naukowej.

## 6. PROFESOR JAKO PRZEDSIĘBIORCA

Prestiż uniwersytetu w dużej mierze zależy od prestiżu jego kadry naukowej. Tak więc rodzaj kadry naukowej, jaką uniwersytet jest w stanie pozyskać, oraz zachęty, jakie jest w stanie zaoferować, by uzyskać wysoką produktywność badań, są kluczem do sukcesu w rankingach. W środowisku w dużym stopniu autonomicznych uniwersytetów dążących do podniesienia prestiżu, profesor jest podobny do małej firmy. Ma swobodę wyboru projektów badawczych, ale musi dokonywać tych wyborów, biorąc pod uwagę możliwości współzawodnictwa o pieniądze, prestiż, dostęp do środków badawczych i dobrych studentów, szczególnie tych z programów podyplomowych oraz możliwość przeprowadzenia badań, których wyniki będą opublikowane, cytowane i wykładane nowicjuszom w danej dziedzinie. Odniesienie sukcesu w tym współzawodnictwie pozwala profesorowi utrzymać posadę, awansować i umocnić pozycję na zewnętrznym rynku pracy. Sukces akademicki oznacza możliwość przeniesienia do bardziej prestiżowego uniwersytetu, gdzie nauczanie może zabierać mniej czasu, a dawać więcej satysfakcji, ponieważ praca polega tam na współpracy z lepszymi studentami, gdzie kontakty ze zdolniejszymi kolegami tworzą synergę w badaniach, i gdzie lepsze urządzenia do badań i zdolniejsi asystenci podnoszą możliwości własne profesora.

Ze względu na to, że uniwersytety mają swobodę w ustalaniu wynagrodzeń, nie istnieją żadne taryfikatory płacowe oparte na stażu pracy lub okresie posiadania stopnia naukowego. Wynagrodzenie każdego profesora jest wynikiem negocjacji zainteresowanego z uniwersytetem i nie ma dwóch profesorów, nawet na tym samym wydziale i z takim samym stażem, którzy mieliby



takie samo wynagrodzenie. Coroczne podwyżki wynagrodzenia w głównych uniwersytetach badawczych są oparte na wynikach, a głównym składnikiem tych wyników jest zdolność do pozyskania grantów, publikowania wyników badawczych w prestiżowych czasopismach i promowania doktorantów. Jeżeli uniwersytet źle wyceni profesora, ma on możliwość zwrócenia się w kierunku rynku zewnętrznego; inne uniwersytety rutynowo składają oferty pracownikom naukowym, których wyniki badań są już dobrze znane lub wydają się obiecujące. Oferty takie zazwyczaj oznaczają znaczny wzrost płacy, lepsze warunki pracy itp., a jeśli aktualna uczelnia profesora zechce, może zweryfikować swoją ofertę. Istnienie aktywnego rynku dla pracowników naukowych służy więc znalezieniu równowagi między osobistymi interesami pracowników a interesem uniwersytetu by maksymalizować prestiż.

## 7. WNIOSKI Z DOŚWIADCZEŃ AMERYKAŃSKICH

Z perspektywy ekonomicznej sukces sektora szkolnictwa wyższego w USA jest zgodny z tym, co wiemy o źródłach konkurencyjności w innych obszarach gospodarki. Swoboda firm w ustanawianiu swej strategii dochodzenia do sukcesu jest oczywistym elementem. Przemysł, którego strategia napotyka regulacje lub restrykcje, zaczyna tracić swą przewagę konkurencyjną lub jest zmuszony stosować wąski zakres sposobów konkurowania. Ponadto im mniej restrykcji, tym lepiej firmy wykorzystują nisze rynkowe, aby zapewnić sobie przetrwanie lub rozwinąć nowe sposoby świadczenia usług klientom. Konkurencja między firmami jest podstawowym motorem sukcesu w danej dziedzinie, co jest dobrze znane z badań Michaela Portera<sup>11</sup>. Konkurencja przejawia się w szkolnictwie wyższym USA na wiele różnych sposobów: istnieje konkurencja o prestiż, studentów, kadre akademicką, fundusze na badania i darczyńców. To współzawodnictwo spowodowało wzrost wydatków na szkolnictwo wyższe, znacznie ponad poziom, jaki zaakceptowałiby wyborcy, gdyby nie konkurencja. Potrzeba konkurencji wraz z zarządzaniem, które reaguje na dużą liczbę udziałowców w sektorze prywatnych uniwersytetów, dało uniwersytetom amerykańskim niespotykany stopień autonomii, ale autonomii, która jest bardzo zdyscyplinowana z powodu presji konkurencyjnej oraz współistnienia interesów wielu udziałowców.

Sytuacja ta powinna być postrzegana jako wysoce zależna od drogi rozwoju, a więc doświadczenia amerykańskie mogą natrafić na ograniczenia

<sup>11</sup> M.E. Porter, *The Competitive Advantage of Nations*, Free Press, New York 1990.

w innych krajach. Wyższe wydatki na uniwersytety w celu zrównania się z poziomem amerykańskim mogą pomóc, ale jeśli nie będzie mechanizmów konkurencyjnych, korzyści z wyższych wydatków będą ograniczone. Podobnie większa autonomia uniwersytetów bez przemyślenia zarządzania nimi a szczególnie roli kadry akademickiej (i studentów) lub rządu w zarządzaniu może nie przynieść takich samych wyników. Na koniec, istnieje problem dotyczący stworzenia konkurencji i mobilności w krajach, w których populacja może utrzymać zaledwie kilka uniwersytetów. Zapewne istnieją doświadczenia amerykańskie, które mogą być lekcją dla innych, ale ich zastosowanie będzie raczej wymagać kreatywności i wrażliwości na warunki miejscowe, a nie powielanie amerykańskiego systemu finansowania, instytucji i polityki.

## BIBLIOGRAFIA

- Ashenfelter O., Krueger A.B., *Estimates of the economic return to schooling from a new sample of twins*, „American Economic Review”, 1994, 84, s. 1157–1173.
- Leonhart D., *Top Colleges, Largely for the Elite*, „New York Times”, Business Day Section, May 24, 2011, s. 1.
- Porter M.E., *The Competitive Advantage of Nations*, Free Press, New York 1990.
- Winston G.C., Yen I.C., *Costs, Prices, Subsidies, and Aid in U.S. Higher Education*, Working Paper, Williams Project on the Economics of Higher Education Williams College, 1995.
- Winston G.C., *The Economic Structure of Higher Education: Subsidies, Customer-Inputs, and Hierarchy*, Working Paper, Williams Project on the Economics of Higher Education Williams College, 1996.
- Winston G.C., *Toward a Theory of Tuition: Prices, Peer Wages, and Competition in Higher Education*, Working Paper, Williams Project on the Economics of Higher Education Williams College, 2003.

## STRESZCZENIE

Opracowanie przedstawia analizę amerykańskiego szkolnictwa wyższego, na podstawie której wykazano, że źródłami sukcesu szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych – w porównaniu z sektorami szkolnictwa wyższego w innych krajach – są swoboda uniwersytetów w kształtowaniu swych wła-

snych strategii, konkurencja oraz stosunkowo wysoki poziom finansowania. Zapewne są nauki płynące z doświadczeń amerykańskich, ale ich zastosowanie wymaga raczej kreatywności i wrażliwości na warunki lokalne aniżeli prostej próby powielenia amerykańskich instytucji, ich polityki i sposobu finansowania.

## SUMMARY

The article presents the analysis of higher education in the United States and proves that the sources of success of the US higher education – in contrast with higher education sectors in other countries – are the freedom of universities to develop their own strategies, competition and relatively high levels of funding. There are obvious lessons to be learned from the American experience but their application requires creativity and sensitivity to local conditions rather than just an attempt to duplicate the American institutions, their policy and funding systems.

## РЕЗЮМЕ

В статье представлена попытка анализа американского высшего образования как экономической отрасли и использованы некоторые инструменты, обычно применяемые экономистами с целью выяснения, почему некоторые отрасли экономики процветают, достигают и сохраняют международную конкурентоспособность и приспосабливаются к сменяющимся обстоятельствам. На основе этого анализа выявлено, что источниками успеха высшего образования в Соединённых Штатах – по сравнению с секторами высшего образования в других странах – являются свобода выбора университетами формирования своих собственных стратегий, конкуренция, а также относительно высокий уровень финансирования. Несомненно, имеют место теории и принципы, базирующиеся на американском опыте, однако их применение требует гибкости и чувствительности к местным условиям, а не просто попытки дублирования американских учреждений, их политики и способа финансирования.

**Charles Henderson, Andrea Beach i Noah Finkelstein**

PROMOCJA PRAKTYK  
WYSOKIEGO POZIOMU NAUCZANIA  
W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM:  
NAUKA WYNIESIONA Z DOŚWIADCZEŃ  
STANÓW ZJEDNOCZONYCH

Jakość szkolnictwa wyższego jest aktualnie problemem skupiającym znaczną uwagę międzynarodową. Proponuje się wiele różnych miar dla określenia jakości instytucji edukacyjnej, w tym przygotowanie kadry akademickiej, selektywność, wskaźnik ukończenia studiów, staże absolwentów itp. W niniejszym opracowaniu nie odnosimy się do zagadnienia i trudności związanych z kwestią, jak mierzyć jakość instytucji szkoleniowej. Wychodzimy z założenia, że tym, co w poważny sposób przyczynia się do jakości instytucji szkoleniowej, jest praktyka nauczania stosowana przez jej pracowników dydaktycznych. Przyjmując taką perspektywę, skupiamy się na strategiach, które pokazały, że można doskonalić praktyki nauczania i zastosować je w szkolnictwie wyższym.

Dyskusję w tym opracowaniu odnosimy do nauk przyrodniczych, technologii, inżynierii i matematyki (STEM) [Science-Technology-Engineering-Mathematics]. Są to dziedziny studiów, które stały się obiektem znacznych zmian w zakresie sposobu nauczania. Jednakże jesteśmy przekonani, że argumenty zaprezentowane w niniejszym opracowaniu są równie trafne i przydatne dla zrozumienia i promocji udoskonalania szkolenia w różnych dziedzinach.

**CZĘŚĆ I. JAK ROZUMIEĆ STEM I CO JEST NIEWŁAŚCIWE  
W NAUCZANIU STEM?**

Poprawa nauczania STEM była przedmiotem badań i nakładów finansowych w Stanach Zjednoczonych w ciągu ostatnich 50 lat. Ten wzrost zainteresowania można zauważyć już w 1957 roku, kiedy Związek Radziecki, później

zaciekły zimnowojenny rywal USA, umieścił na orbicie ziemi pierwszego satelitę<sup>1</sup>. Od tamtego czasu postulaty poprawy nauczania STEM były związane z koniecznością przygotowania specjalistów STEM, którzy mogą sprostać wielkim zadaniom narodowym, takim jak bezpieczeństwo narodowe, prestiż narodowy i rozwój gospodarczy<sup>2</sup>. Bardziej współcześnie do listy tej dodano postępowanie w bieżących sprawach światowych. Na przykład, w swym przemówieniu w 2009 r., Prezydent Obama podkreślił potrzebę odniesienia się do zmian klimatycznych, znalezienia lekarstwa na tę chorobę i produkcję czystej energii jako naglące powody, by poprawiać nauczanie przedmiotów STEM<sup>3</sup>. Chociaż skupiamy się tu przede wszystkim na dyskusjach w USA, podobne dyskusje mają miejsce w Europie<sup>4</sup> i w szerszym kontekście międzynarodowym<sup>5</sup>.

Wcześniejsi badacze zidentyfikowali pewną liczbę poważnych problemów związanych z metodami nauczania powszechnie stosowanymi na kursach STEM. Szczególnym problemem jest to, iż wiele uczelni prowadzących kursy STEM: 1) nie pomaga studentom zrozumieć istoty tych kursów<sup>6</sup>; 2) nie pomaga studentom rozwijać umiejętności pozwalających rozwiązywać problemy na

<sup>1</sup> G. DeBoer, *A History of Ideas in Science Education: Implications for Practice*, Columbia University Teachers College Press, New York 1991.

<sup>2</sup> Committee on Science Engineering and Public Policy, *Rising Above The Gathering Storm: Energizing and Employing America for a Brighter Economic Future*, The National Academies Press, DC, Washington 2006; National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk: The imperative for educational reform*, U.S. Government Printing Office, DC, Washington 1983, pobrane 10 września 2010, z <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>; National Science Board, *A National Action Plan for Addressing the Critical Needs of the US Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education System*, National Science Foundation, DC, Washington 2007.

<sup>3</sup> The White House, *Remarks by the President on the „Education To Innovate” Campaign*, 2009, pobrane 10 września 2010, z <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/remarks-president-education-innovate-campaign>

<sup>4</sup> European Commission, *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2007, pobrane 15 września 2010, z [http://ec.europa.eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/report-rocard-on-science-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf)

<sup>5</sup> P.J. Fensham, *Science Education Policy-Making: Eleven Emerging Issues*, UNESCO, 2007, pobrane 15 września 2010, z <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001567/156700e.pdf>

<sup>6</sup> R.R. Hake, *Interactive-engagement vs. traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses*, „American Journal of Physics”, 1998, 66, s. 64–74; J.H. Wandersee, J.J. Mintzes, J.D. Novak, *Research on alternative conceptions in science*, w: D. Gabel, MacMillan, New York 1994, s. 177–210.

zasadach współpracy<sup>7</sup>; 3) zniechęca wielu zdolnych studentów, którzy dochodzą do przekonania, że kursy są nudne i nieprzyjazne<sup>8</sup>; i 4) źle interpretuje procesy naukowe<sup>9</sup>.

Aby odnieść się do tych problemów, powszechnie przekonuje się, że nauczyciele przedmiotów przyrodniczych w szkołach wyższych nie powinni stosować mentorskiego stylu nauczania opartego na wykładach, których celem jest przekazanie studentom informacji, a wprowadzać styl nauczania zachęcający studentów do aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia<sup>10</sup>. Choć wykłady skupiające się na przekazie informacji stosowane są na uczelniach od stuleci, istnieją dwa istotne powody, dla których nie są już one właściwe jako podstawowy tryb nauczania. Jednym jest to, że nowa wiedza powstaje dziś szybciej niż nawet dziesięć czy dwadzieścia lat temu. Absolwent wyższej uczelni nie może już oczekiwać, że zbiór faktów przyswojonych na uniwersytecie będzie wystarczający w czasie całego życia zawodowego. Oznacza to, że studenci powinni opuścić uczelnię wyposażeni w zdolność wyszukiwania, stosowania i organizowania nowych informacji. Drugim powodem jest to, że coraz większy odsetek populacji studiuje. Na przykład, według biura amerykańskiego spisu powszechnego 27% populacji USA w wieku powyżej 25 roku życia ma obecnie stopień licencjata, a 54% ma jakieś doświadczenie akademickie. Odsetek populacji z tytułem licencjata stanowi 500% wzrost od 1940 roku<sup>11</sup>. Taki wzrost udziału ludzi studiujących doprowadził również

<sup>7</sup> B.S. Eylon, F. Reif, *Effects of knowledge based organization on task performance*, „Cognition and Instruction”, 1984, 1, s. 5–44; F. Reif, *Millikan Lecture 1994: Understanding and teaching important scientific thought processes*, „American Journal of Physics”, 1995, 63, s. 17–32; T. deJong, M.G. Ferguson-Hessler, *Cognitive structures of good and poor novice problem solvers in physics*, „Journal of Educational Psychology”, 1986, 78, s. 279–288.

<sup>8</sup> National Science Foundation. (bez daty), *National Science Foundation History*, pobrane 15 września 2010 z <http://www.nsf.gov/about/history/>; E. Seymour, N. Hewitt, *Talking about Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences*, Boulder, CO, Westview Press, 1997; S. Tobias, *They're not dumb, they're different: Stalking the second tier*, AZ, Research Corporation, Tucson 1990.

<sup>9</sup> I. Halloun, D. Hestenes, *Interpreting VASS dimensions and profiles*, „Science and Education”, 1998, 7(6), s. 553–577; A.E. Lawson, *A review of research on formal reasoning and science teaching*, „Journal of Research in Science Teaching”, 1985, 22(7), s. 569–617; E.F. Redish, J.M. Saul, R.N. Steinberg, *Student expectations in introductory physics*, „American Journal of Physics”, 1998, 66(3), s. 212–224.

<sup>10</sup> J. Handelsman, D. Ebert-May, R.J. Beichner, P. Bruns, A. Chang, R. DeHaan i inni, *EDUCATION: Scientific Teaching*, „Science”, 2004, 304(5670), s. 521–522.

<sup>11</sup> S.R. Crissey, *Educational Attainment in the United States: 2007*, DC., Washington 2009, pobrane 10 września 2010, z <http://www.census.gov/prod/2009pubs/p20-560.pdf>

do wzrostu zróżnicowania studentów pod względem ich pochodzenia i coraz większej liczby przyjmowanych na uczelnie studentów, którzy nie są dobrze przygotowani do studiów akademickich. Metody nauczania zaprojektowane na obsługę paru procent populacji na początku tamtego stulecia nie zdają już egzaminu dla 50% populacji w tej samej grupie wiekowej, która obecnie studiuje na uniwersytetach i w college'ach.

Podjęto dużo wysiłków badawczych, by odnieść się do problemów niewłaściwego nauczania STEM. Dekady pracy dały badaczom ogromną wiedzę na temat sposobu uczenia się studentów oraz strategii nauczania, które mogą wspomagać ich naukę. Zostało to szczegółowo przedstawione w innych pracach<sup>12</sup>. Randy Knight przedstawił syntezę tych wyników w formie pięciu zaleceń dotyczących prowadzenia podstawowych kursów fizyki<sup>13</sup>. Można je z łatwością uogólnić dla wszystkich kursów podstawowych STEM: 1) utrzymywać studentów w aktywnym zaangażowaniu i natychmiast przedstawiać opinie zwrotne, 2) skupiać się na zjawiskach, a nie na abstrakcjach, 3) zajmować wyraźne stanowisko wobec alternatywnych pomysłów studentów, 4) nauczać i wyraźnie stosować umiejętności i strategie rozwiązywania problemów, 5) zadawać pracę domową i badać problemy wychodzące poza manipulacje symbolami w celu zaangażowania studentów w jakościową i koncepcyjną analizę zjawisk fizycznych.

Aby przedstawić przykład tego w praktyce, krótko przeanalizujemy metodę nauczania Środowiska Aktywnego Nauczania Skoncentrowanego na Studencie dla Programów Pierwszego Cyklu Kształcenia [Student-Centered Active Learning Environment for Undergraduate Programs] (SCALE-UP)<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> National Research Council, *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, The National Academy Press, DC, Washington 1999; A. Saroyan, C. Amundsen, *Rethinking teaching in higher education: from a course design workshop to a faculty development framework*, VA: Stylus Publishing, Sterling 2004; D.W. Sunal, E.L. Wright, J.B. Day, *Reform in Undergraduate Science Teaching for the 21st Century*, Information Age Publishing, Connecticut, Greenwich 2004.

<sup>13</sup> R. Knight, *Five Easy Lessons: Strategies for Successful Physics Teaching*, Addison Wesley, San Francisco 2002.

<sup>14</sup> R.J. Beichner, J.M. Saul, D.S. Abbott, J.J. Morse, D.L. Deardorff, R.J. Allain i inni, *The Student-Centered Activities for Large Enrollment Undergraduate Programs (SCALE-UP) project*, 2007, w: E.F. Redish, P.J. Cooney, College Park, MD: American Association of Physics Teachers, pobrane 15 września 2010, z <http://www.per-central.org/document/ServeFile.cfm?ID=4517>; R.J. Beichner, J.M. Saul, R.J. Allain, D.L. Deardorff, D.S. Abbott, *Introduction to SCALE UP: Student-Centered Activities for Large Enrollment University Physics*, Proceedings of the 2000 Annual meeting of the American Society for Engineering Education, 2000.

Metoda ta, opracowana przez Roberta Beichnera z Uniwersytetu Stanowego Północnej Karoliny (NCSU) do zastosowania na podstawowych kursach fizyki, rozprzestrzeniła się obecnie w wielu instytucjach i jest stosowana w wielu dyscyplinach, takich jak chemia, matematyka i inżynieria. SCALE-UP jest opracowane, by zastąpić tradycyjne środowisko wykładów dla grup liczących ok. 100 studentów. Sala wykładowa dla SCALE-UP jest zazwyczaj wyposażona w okrągłe stoły; każdy dla 9 studentów. Zamiast uzyskiwania informacji poprzez wysłuchanie wykładu, oczekuje się od studentów uprzedniego przeczytania podręcznika i zaznajomienia się z podstawowymi nowymi ideami. W czasie zajęć studenci pracują wspólnie nad zadaniami zaprojektowanymi tak, by pogłębić zrozumienie wspomnianych wcześniej idei. Zajęcia klasowe kładą nacisk zarówno na zrozumienie koncepcji, jak i rozwiązywanie problemów. Chociaż większość czasu na zajęciach jest poświęcona na pracę w małych grupach, część czasu przeznaczona jest na pracę plenarną, zwykle podsumowującą wykonane zadania i motywację studentów<sup>15</sup>.

Rezultaty wprowadzenia stylu nauczania SCALE-UP są całkiem dobre. Na podstawie danych zebranych przez NCSU przez 5 lat i zaangażowania ponad 16 000 studentów Beichner stwierdza, że – w porównaniu do tradycyjnie nauczanych kursów fizyki – studenci uczeni za pomocą metod SCALE-UP<sup>16</sup>: 1) wykazują znacząco większe zrozumienie omawianych tematów z fizyki; 2) mają tę samą bądź wyższą zdolność rozwiązywania problemów z fizyki; 3) mają lepsze podejście do swojej grupy zajęciowej; 4) regularnie uczestniczą w zajęciach (frekwencja na zajęciach SCALE-UP wynosi ponad 90%); 5) mają znacznie niższy współczynnik niezdań, szczególnie w przypadku kobiet i mniejszości; i 6) lepiej sobie radzą w ramach przyszłych zajęć z fizyki i inżynierii. Odnotowuje on również, że wiele z tych rezultatów znalazło potwierdzenie w innych miejscach wprowadzenia tej metody<sup>17</sup>.

Jak zaznaczono poprzednio, trzeba było wykonać ogromną pracę, by opracować szeroką gamę innowacyjnych strategii nauczania, takich jak SCALE-UP, które mogą być stosowane przez kadrę akademicką w celu podniesienia wyników uzyskiwanych przez studentów na kursach. Jest zbyt wcześnie, by stwierdzić, czy te sprawdzone metody nauczania znajdą szerokie zastosowanie i zostaną usankcjonowane przez amerykański system szkolnictwa. Wiele grup wyraża się sceptycznie na temat tych metod i ich wpływu na praktyki dydaktyczne. Na przykład, jako przesłanki swego raportu z 2003 roku,

<sup>15</sup> R.J. Beichner, J.M. Saul, D.S. Abbott, J.J. Morse, D.L. Deardorff, R.J. Allain i inni, *The Student-Centered...*, op. cit.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 37.

<sup>17</sup> Ibidem.



Komitet ds. Nauczania Akademickiego Przedmiotów Przyrodniczych wskazuje na silne oparcie badań na praktykach efektywnego nauczania, a następnie zadaje pytanie „dlaczego podstawowe kursy fizyki w szkołach wyższych wciąż polegają na wykładach i sesjach laboratoryjnych nastawionych na przekazywanie receptur, w czasie których studenci zapamiętują fakty i koncepcje, ale mają niewiele okazji na refleksje, dyskusje i sprawdzenie idei”<sup>18</sup>.

Jednakże badania w dziedzinach inżynierii<sup>19</sup>, nauk o ziemi<sup>20</sup> oraz fizyki rysują bardziej obiecujący obraz<sup>21</sup>. Dane dotyczące inżynierii i fizyki sugerują, że większość – około 85% – kadry akademickiej jest świadoma tych innowacji i około połowa kadry akademickiej potwierdza stosowanie przynajmniej jednej innowacji<sup>22</sup>. Należy zachować ostrożność w interpretacji tych wyników, ponieważ są one oparte na relacjach własnych, często wykazujących skłonność do przesady<sup>23</sup>. Ponadto są dowody na to, że ważne cechy tych strategii nauczania są często pomijane w trakcie ich wdrażania<sup>24</sup>. Tak więc, chociaż takie wdrożenia mogą zachowywać niektóre powierzchowne cechy innowacji, są one w istocie tradycyjnym nauczaniem.

Jest więc oczywiste, że istnieje wiele problemów z tradycyjnymi metodami stosowanymi w nauczaniu akademickim na kursach STEM. Osoby prowadzące badania oraz opracowujące programy nauczania są świadome tych problemów i opracowały metody dydaktyczne potwierdzające, że ich zastosowanie

<sup>18</sup> National Research Council, *Improving Undergraduate Instruction in Science, Technology, Engineering, and Mathematics: Report of A Workshop*, The National Academies Press, D.C., Washington 2003.

<sup>19</sup> M. Borrego, J.E. Froyd, T.S. Hall, *Diffusion of Engineering Education Innovations: A Survey of Awareness and Adoption Rates in U.S. Engineering Departments*, „Journal of Engineering Education”, 2010, 99(3), s. 185–207.

<sup>20</sup> R.H. MacDonald, C.A. Manduca, D.W. Mogk, B.J. Tewksbury, *Teaching Methods in Undergraduate Geoscience Courses: Results of the 2004 On the Cutting Edge Survey of U.S. Faculty*, „Journal of Geoscience Education”, 2005, 53(3).

<sup>21</sup> M.H. Dancy, C. Henderson, *Pedagogical Practices and Instructional Change of Physics Faculty*, „American Journal of Physics”, 2010, 78(10), s. 1056–1063; C. Henderson, M.H. Dancy, *Impact of physics education research on the teaching of introductory quantitative physics in the United States*, „Physical Review Special Topics – Physics Education Research”, 2009, 5(2), 020107.

<sup>22</sup> C. Henderson, M.H. Dancy, *Impact of physics...*, op. cit.; M. Borrego, J.E. Froyd, T.S. Hall, *Diffusion of Engineering...*, op. cit.

<sup>23</sup> C. Henderson, M.H. Dancy, *Barriers to the use of research-based instructional strategies: The influence of both individual and situational characteristics*, „Physical Review Special Topics – Physics Education Research”, 2007, 3(2), 020102; C. Henderson, M.H. Dancy, *Impact of physics...*, op. cit.

<sup>24</sup> Ibidem.

umożliwia podnoszenie wyników uzyskiwanych przez studentów w wielu obszarach. Jednakże metody te nie zostały szeroko zaakceptowane przez nauczycieli w szkołach wyższych lub też przez same instytucje szkolnictwa wyższego. W następnej części analizujemy strategie, które zastosowano w celu zachęcenia kadry akademickiej do zmiany swych praktyk dydaktycznych.

## CZEŚĆ II: STRATEGIE POPRAWY NAUCZANIA PRZEDMIOTÓW STEM

W tej części przedstawiamy cztery ogólne kategorie zmian strategii, które zostały zastosowane w stosunku do problemu poprawy nauczania akademickiego przedmiotów STEM. W następnej części konfrontujemy te kategorie z cechami amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego. Dokonałszy syntezy tych kategorii z przeglądu 191 artykułów opublikowanych w czasopismach naukowych. Szczegóły dotyczące metodologii tego przeglądu są dostępne w innych opracowaniach<sup>25</sup>. Chociaż przegląd literatury skupiał się na promowaniu udoskonalenia nauczania akademickiego przedmiotów STEM, jesteśmy przekonani, że opracowane kategorie są takie same, kiedy myślimy o promowaniu zmian w innych dyscyplinach lub na innych poziomach systemu szkolnictwa.

Cztery kategorie strategii zmian (rys. 1) są oparte na powiązanych odpowiedziach na dwa podstawowe pytania, które pojawiły się po analizie artykułów. Pierwsze: „Co jest podstawowym aspektem systemu, na który strategia zmian pragnie mieć bezpośredni wpływ: ludzie czy środowiska i struktury?” W przypadku ludzi strategia zmian pragnie mieć bezpośredni wpływ na zachowania nauczycieli – zakładając, że działają oni z własnej woli. W przypadku środowisk i struktur strategia zmian dąży do wywarcia wpływu na środowisko, które – jak się zakłada – ma wpływ na działania ludzi. Drugie pytanie: „Do jakiego stopnia jest z góry znany zakładany wynik dla ludzi i środowiska? Czy jest on zalecany czy emergentny?” W przypadku wyników zalecanych

<sup>25</sup> C. Henderson, A. Beach, N.D. Finkelstein, (w recenzji), *Facilitating Change in Undergraduate STEM Instructional Practices: An Analytic Review of the Literature*, pobrane 1 października 2010, z <http://homepages.wmich.edu/~chenders/Publications/Publications.htm>; C. Henderson, A. Beach, N.D. Finkelstein, (wkrótce), *Four Categories of Change Strategies for Transforming Undergraduate Instruction*, [w:] P. Tynjälä, M.L. Stenström, M. Saarnivaara (eds.), *Transitions, Transformations and Transgressions in Learning and Education*; C. Henderson, N.D. Finkelstein, A. Beach, *Beyond Dissemination in College science teaching: An Introduction to Four Core Change Strategies*, „Journal of College Science Teaching”, 2010, 39(5), s. 18–25.

wraz z inicjacją procesu zmian, sprawca zmian [change agent] wie, jaki rodzaj zachowania i stanów umysłu osób i grup osób jest oczekiwany lub pożądaný w związku z założeniem, że ma on podstawową wiedzę potrzebną do określenia wyników. W przypadku wyników emergentnych stan końcowy w sferze zachowań i stanów umysłu jest określony jako część procesu zmian, przy założeniu, że ci, którzy są zaangażowani w zmiany, mają ważne informacje potrzebne do określenia wyników. Każda z czterech kategorii: zalecany człowiek, zalecane struktury, emergentny człowiek, emergentne struktury – jest krótko opisana w następujących paragrafach.

### Rozpowszechnianie programu a pedagogika: zalecany człowiek

Strategie zmian w tej kategorii zazwyczaj skupiają się na nauczaniu lub przeszkoleniu kadry akademickiej w zakresie specyficznych nowych technik dydaktycznych lub sposobów myślenia o nauczaniu i uczeniu się. Najczęściej przeprowadza się to w formie przekazujących informację warsztatów, prezentacji i publikacji. Istnieją dowody na to, że rozpowszechnianie informacji w ten sposób i samokształcenie, bez względu na to jak dobrze wykonane, nie jest wysoce skuteczne<sup>26</sup>. Rozpowszechnianie może być jednak skuteczne, kiedy ma związek z szeroką i długoterminową interwencją, często obejmującą takie komponenty jak ocena działania i szkolenie<sup>27</sup>.

### Rozwijanie refleksyjnych nauczycieli: emergentny człowiek

Strategie zmian w tej kategorii zazwyczaj skupiają się na zachęcaniu kadry akademickiej do refleksji nad nauczaniem i do jego usprawnienia. Robi się to na wiele sposobów, z których najpowszechniejsze to: 1) indywidualne konsultacje ze specjalistą w dziedzinie rozwoju zawodowego nauczycieli<sup>28</sup>, 2) dostarczenie kadrze akademickiej różnorodnych źródeł na temat wielu możliwości dydaktycznych<sup>29</sup>, 3) zachęcenie kadry akademickiej do zaangażowania się

<sup>26</sup> D.L. Fixsen, S.F. Naoom, R.M. Friedman, F. Wallace, *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*, University of South Florida, Tampa, Florida 2005, National Implementation Research Network, pobrane 5 czerwca 2009, z <http://www.fpg.unc.edu/~nirn/resources/publications/Monograph/>

<sup>27</sup> Ibidem.

<sup>28</sup> S. Piccinin, C. Cristi, M. McCoy, *The impact of individual consultation on student ratings of teaching*, „International Journal for Academic Development”, 1999, 42(2), s. 75–88.

<sup>29</sup> C. Henderson, *Promoting instructional change in new faculty: An evaluation of the physics and astronomy new faculty workshop*, „American Journal of Physics”, 2008, 76(2), s. 179–187, AAPT.

w zbieranie danych w prowadzonych przez siebie grupach zajęciowych – badania w działaniu [tzw. ‘action research’]<sup>30</sup> lub badanie uczenia się studentów w celu usprawnienia nauczania [tzw. SOTL – Scholarship of Teaching and Learning]<sup>31</sup>, i 4) zachęcanie małych grup kadry akademickiej do współpracy w dziedzinie podnoszenia jakości nauczania<sup>32</sup>. Ważną cechą strategii zmian w tej kategorii jest to, że nauczyciele akademicy, na których wywierany jest wpływ, mają do odegrania bardzo ważną rolę poprzez wniesienie swojej wiedzy i doświadczenia do procesu zmian. Oznacza to, że rola sprawcy zmian polega zazwyczaj na ułatwianiu i zachęcaniu osób i grup do zaangażowania się w działanie refleksyjne, które prowadzi do emergentnych zmian w nauczaniu.

### Polityka wdrażania: zalecane struktury

Dwie poprzednie strategie zmian skupiają się na ludziach, pozostawiając środowiska jako określone czynniki zewnętrzne. Strategie zmian w tej kategorii dążą do wywarcia wpływu na zachowania dydaktyczne kadry akademickiej poprzez wprowadzenie zmian w środowiskach lub strukturach, w ramach których ta kadra pracuje. Te zmiany strukturalne są często formalnymi zmianami polityki, takimi jak wymóg, by kadra akademicka uczestniczyła w nowym systemie odpowiedzialności<sup>33</sup>. Jednakże zmiany mogą być również nieformalne i wówczas prawdopodobnie w szczególnie sposób wpłyną na zachowanie kadry akademickiej. Na przykład istnieją postulaty zmian w systemie wynagrodzenia w szkołach wyższych, tak by sukcesy w nauczaniu były porównywalne do sukcesów badawczych<sup>34</sup>. Warto zauważyć, że formalne zmiany polityki nie są same w sobie uważane za wysoce skuteczne, ponieważ zwykłą reakcją ludzi w wielu różnych sytuacjach wydaje się być dostosowanie do nowych

<sup>30</sup> D. Kember, J. McKay, *Action research into the quality of student learning – A paradigm for faculty development*, „Journal of Higher Education”, 1996, 67(5), s. 528–554.

<sup>31</sup> M.R. Connolly, J.L. Bouwma-Gearhart, M.A. Clifford, *The Birth of a Notion: The Windfalls and Pitfalls of Tailoring an SoTL-Like Concept to Scientists, Mathematicians, and Engineers*, *Innovative Higher Education*, 2007, 32(1), s. 19–34, pobrane z <http://www.springerlink.com/content/t95wr9172716121h/>

<sup>32</sup> C.B. Stevenson, R.L. Duran, K.A. Barrett, G.C. Colarulli, *Fostering Faculty Collaboration in Learning Communities: A Developmental Approach*, „Innovative Higher Education”, 2005, 30(1), s. 23–36.

<sup>33</sup> W.A. Wright, P.T. Knight, N. Pomerleau, *Portfolio People: Teaching and Learning Dossiers and Innovation in Higher Education*, „Innovative Higher Education”, 1999, 24(2), s. 89–103.

<sup>34</sup> M. Brand, *Undergraduate education: Seeking the golden mean*, „Educational Record”, 1992, 73(4), s. 18–26.

wymogów przedstawionych w formie spisanego dokumentu bez faktycznej zmiany zachowania<sup>35</sup>. Często rezultat ten jest wynikiem nierozumienia przez sprawców zmian wszystkich aspektów systemu, które starają się zmienić<sup>36</sup>.

### Tworzenie wspólnej wizji: emergentne struktury

Strategie zmian w tej kategorii dążą do wywarcia wpływu na grupy nauczycieli akademickich i, być może, innych udziałowców, by razem opracowali wspólną wizję podniesienia poziomu nauczania i określili zmiany środowiskowe, które mogą prowadzić do takiej poprawy. Podejście takie najczęściej pojawia się na poziomie wydziału lub instytucji i może być inicjowane zarówno przez osoby z zewnątrz, jak i wewnątrz. Chociaż była to kategoria reprezentowana przez najmniejszą liczbę artykułów w naszym przeglądzie literatury, znajdujące się w tej kategorii idee wspólnego podejmowania decyzji oparte na rozproszonej w systemie wiedzy oraz zaangażowaniu są zgodne z najnowszymi trendami w zmianach organizacyjnych<sup>37</sup> i literaturze biznesowej<sup>38</sup>.

### Strategie zmian, które obejmują wiele kategorii

Na podstawie naszego przeglądu literatury doszliśmy do wniosku, że niezrządkiem strategii zmian łączy wiele kategorii. Tylko 15% artykułów przez nas przeanalizowanych omawiało strategii zmian, które łączyły więcej niż jedną z naszych kategorii. Jednakże jesteśmy przekonani, że strategii zmian łącznie wiele kategorii mają większe szanse na sukces. Poniżej przedstawione są takie kombinacje.

Skuteczna strategia zmian zagwarantuje równowagę pomiędzy podejściem zaleceniowym, które przynosi jakość, a podejściem emergentnym, które pozwala na kompetentną adaptację innowacji edukacyjnych do lokalnych

<sup>35</sup> W.W. Burke, *Organizational Change: Theory and Practice* (D. Whetten), Sage Publications, Thousand Oaks 2002; M.I. Honig, T.C. Hatch, *Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands*, „Educational Researcher”, 2004, 33(8), s. 16–30; J.P. Spillane, *Standards Deviation: How Schools Misunderstand Educational Policy*, Harvard University Press, MA, Cambridge 2004.

<sup>36</sup> C.L. Colbeck, *State policies to improve undergraduate teaching: Administrator and faculty responses*, „Journal of Higher Education”, 2002; K. Skoldberg, *Strategic changes in Swedish higher education*, „Higher Education”, 1991, 21(4), s. 551–572.

<sup>37</sup> S.A. Deetz, S.J. Tracy, J.L. Simpson, *Leading Organizations Through Transition*, Sage Publications, CA, Thousand Oaks 2000.

<sup>38</sup> I. Nonaka, H. Takeuchi, *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, New York 1995.

wymogów. Może się to dokonać poprzez połączenie rozpowszechnienia programów nauczania i strategii pedagogicznych z tworzeniem nauczycielskich strategii refleksyjnych. W tych podejściach rozpowszechnione programy lub koncepcje nauczania można traktować jako sugestie, a od kadry akademickiej oczekiwać wykorzystania swej fachowości i podjęcia decyzji, które z sugestii zastosować. Oczekuje się również i często zachęca do znacznej modyfikacji i personalizacji sugerowanych metod. Na przykład Calkins i Light opisują program rozwoju kadry akademickiej niższego szczebla na Uniwersytecie Northwestern<sup>39</sup>; 8-miesięczny program skupia uwagę uczestników na projekcie nauczania. Program ten ma również na celu zmianę koncepcji nauczycieli poprzez przedstawienie im wielu konkretnych sposobów aktywnego uczenia się.

Skuteczna strategia zmian pozwoli również zauważyć, że praktyki nauczania wywodzą się ze złożonego systemu i że w związku z tym ich zmiana wymaga zajęcia się wieloma poziomami tego systemu. Można tego dokonać poprzez połączenie rozpowszechnienia programów nauczania i strategii pedagogicznych, co daje kadrze akademickiej dostęp do wysokiej jakości materiałów bez konieczności angażowania czasu i wiedzy na samodzielne tworzenie tych materiałów, z tworzeniem strategii polityki, którą można zastosować w celu zmiany lokalnych środowisk, by zmienić je na bardziej kompatybilne z nowym nauczaniem. W takich strategiach rozpowszechnieniu wysokiej jakości materiałów często towarzyszy usunięcie barier środowiskowych lub dodanie wsparcia środowiskowego. Na przykład McDuffie i Graeber przeprowadzili dogłębne analizy przypadku dwóch nauczycieli matematyki próbujących wprowadzić pomysły reform do swoich kursów matematyki dla przyszłych nauczycieli<sup>40</sup>. Analiza potwierdza, że czynniki instytucjonalne mogą również często stanowić bariery jak i ułatwienia dla zmian oraz że często są to bariery. Autorzy konkludują, że potrzebna jest perspektywa systemowa, która obejmuje zarówno ludzi, jak i środowiska.

Zgromadzony materiał pokazuje więc, że istnieją cztery podstawowe strategie stosowane, by zachęcić kadrę akademicką uczącą przedmiotów STEM do adopcji strategii dydaktycznych zgodnych z aktualną, opartą na badaniach wiedzą o efektywnym nauczaniu. Kiedy są stosowane oddzielnie, jak to zazwyczaj ma miejsce, każda z tych strategii ma swoje słabe punkty, które

<sup>39</sup> S. Calkins, G. Light, *Promoting Learning Focused Teaching Through a Project Based Faculty Development Program*, „To Improve the Academy”, 2007, 26, s. 217–229.

<sup>40</sup> A.R. McDuffie, A.O. Graeber, *Institutional Norms and Policies That Influence College Mathematics Professors in the Process of Changing to Reform-Based Practices*, „School Science and Mathematics”, 2003, 103(7), s. 331–344.

zagrożają skuteczności. Tworzenie i stosowanie strategii zmian, które łączą dwie lub więcej tych podstawowych strategii okazuje się być obiecującą drogą do promocji szeroko zakrojonych zmian. W następnej części zestawiamy te kategorie z cechami amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego.

### CZĘŚĆ III: STANY ZJEDNOCZONE A UDOSKONALENIE NAUCZANIA PRZEDMIOTÓW STEM

Tak jak i w innych sprawach, dla zrozumienia wysiłków na rzecz poprawy nauczania przedmiotów STEM niezwykle ważny jest kontekst. W niniejszej części określamy trzy typy sprawców zmian, którzy byli aktywni w tych wysiłkach w Stanach Zjednoczonych. Zaczynamy od spojrzenia z perspektywy sprawców zmian, którzy działają w dyscyplinach STEM. Nazywamy ich Badaczami Nauczania STEM (SER), ponieważ najczęściej reprezentują oni kadre akademicką na wydziałach uczących przedmiotów STEM, która poświęciła dużą część swych wysiłków badawczych podniesieniu jakości nauczania przedmiotów STEM w szkołach wyższych. Owi sprawcy zmian w nauczaniu przedmiotów STEM najczęściej stosują strategię zmian polegającą na opracowywaniu i rozpowszechnianiu programów nauczania i pedagogiki<sup>41</sup>. Następnie przedstawimy pokrótce perspektywy dwóch głównych typów sprawców zmian, którzy osobno stosują odmienne strategie.

#### Reforma nauczania przedmiotów STEM z perspektywy SER

Trudno przedstawić wszechstronne i zwięzłe streszczenie reformy nauczania przedmiotów STEM w Stanach Zjednoczonych. Zamiast takiej prezentacji przedstawiamy streszczenie kilku kluczowych trendów, które miały wpływ na aktualny stan nauczania przedmiotów STEM w szkołach wyższych w USA.

Prawdopodobnie najsilniejszym i najtrwalszym motorem transformacji w nauczaniu przedmiotów STEM w szkolnictwie wyższym w USA była Narodowa Fundacja Nauki<sup>42</sup>. Założona w 1950 roku, była wynikiem słynnego raportu Vannevara Busha w 1945 roku wzywającego do stworzenia instytucji, która kładłaby nacisk na badania oraz nauczanie przedmiotów STEM<sup>43</sup>.

<sup>41</sup> C. Henderson, N.D. Finkelstein, A. Beach, *Beyond Dissemination...*, op. cit.

<sup>42</sup> National Science Foundation, (bez daty), *National Science...*, op. cit.

<sup>43</sup> V. Bush, *Science The Endless Frontier, A Report to the President by Vannevar Bush*, DC, Washington 1945, pobrane 25 września 2010, z <http://www.nsf.gov/od/lpa/nsf50/vbush1945.htm>

Mniej więcej w tym samym czasie, wraz z powrotem żołnierzy z drugiej wojny światowej, Ustawa o przystosowaniu żołnierzy z 1944 r., znana pod potoczną nazwą „GI Bill”, gwarantowała weteranom tej wojny opłacenie kształcenia akademickiego lub zawodowego przez państwo. Federalny nacisk na badania w dziedzinach STEM oraz ogromny wzrost zapisów na studia doprowadził do dramatycznego rozwoju systemu szkolnictwa wyższego w USA<sup>44</sup>. We wczesnym okresie powojennym ten ogromny nacisk na nauki przyrodnicze, matematykę i inżynierię, wyrażony hasłem „nauka dla każdego”, zapewniał dostęp do podstawowej wiedzy dla całego społeczeństwa<sup>45</sup>. Jednakże w 1957 roku, wraz z wystrzeleniem Sputnika przez Związek Sowiecki, USA podwoiło swe wysiłki i nacisk na nauki ścisłe ze względu na bezpieczeństwo narodowe. Ustawa o szkoleniu w zakresie obrony narodowej wpompowała w 1958 roku miliard dolarów, godny uwagi poziom finansowania w tamtych czasach, w odtworzenie amerykańskiej dominacji w nauczaniu przedmiotów STEM poprzez pożyczki akademickie i wysiłki skierowane na poprawę nauczania przedmiotów przyrodniczych, matematyki i języków obcych na wszystkich poziomach edukacji<sup>46</sup>.

Pod koniec lat 50. i w latach 60. ubiegłego wieku wzrosło zainteresowanie nauką przedmiotów przyrodniczych wymagających przedmiotowej kadry akademickiej na uniwersytetach. Główna uwaga w tamtych czasach skupiona była na nauczaniu w szkolnictwie średnim i postulatach o rozszerzenie 12-klasowego systemu edukacji i programów nauczania. Głównym pomysłem było to, żeby eksperci przedmiotowi, to znaczy kadra akademicka, opracowała innowacyjny materiał, który następnie byłby rozpowszechniony wśród nauczycieli uczących w szkołach<sup>47</sup>. Być może najbardziej znaną i najwcześniejszą główną reformą programową popieraną przez Narodową Fundację Nauki był Komitet Badań Naukowych Fizyki. Temu holistycznemu podejściu do reformy programów fizyki przewodzili fizycy, a podkreślało ono znaczenie nowego podejścia w edukacji przed-akademickiej<sup>48</sup>.

<sup>44</sup> S.R. Crissey, *Educational...*, op. cit.

<sup>45</sup> G. DeBoer, *A History...*, op. cit.

<sup>46</sup> C.W. Gatewood, E.S. Obourn, *Improving science education in the United States: A paper presented at the commonwealth conference on the teaching of science in schools*, „Journal of Research in Science Teaching”, 1(4), December 9–21, Ceylon 1963, s. 355–399.

<sup>47</sup> J.R. Hutchinson, M. Huberman, *Knowledge dissemination and use in science and mathematics education: A literature review*, „Journal of Science Education and Technology”, 1994, 3(1), s. 27–47.

<sup>48</sup> C.W. Gatewood, E.S. Obourn, *Improving...*, op. cit.



Na początku lat 70. Departament Szkolnictwa USA rozpoczął wspieranie transformacji edukacyjnej w zakresie kursów STEM w szkolnictwie wyższym poprzez Fundusz na Rzecz Udoskonalenia Szkolnictwa Wyższego (FIPSE). Fundusz ten dodatkowo zwiększył wcześniejszą rolę rządu we wsparciu szkół wyższych i nauczania przedmiotów STEM, co przede wszystkim kładło nacisk na dostęp poprzez pożyczki i stypendia. Na początku stosunkowo niewielki, wynoszący około 7 milionów dolarów, stał się on inkubatorem zasadniczych reform w nauczaniu w ramach pierwszego cyklu studiów. W latach 70. i 80. nastąpiło znaczne spowolnienie całego wsparcia federalnego dla podstawowych badań i systemu szkolnictwa wyższego w ogóle. W 1982 roku budżet Prezydenta Regana zdecydowanie zredukował pracę edukacyjną STEM w Narodowej Fundacji Nauki<sup>49</sup>. Odpowiednio mniejszy nacisk położono na zaangażowanie szkolnictwa wyższego w reformy 12-klasowego systemu szkolnictwa powszechnego oraz szkolnictwa wyższego w odniesieniu do tych dyscyplin.

Jednak przed końcem lat 80. narodowe zainteresowanie nauczaniem przedmiotów ścisłych wróciło wraz z raportem Narodowej Komisji ds. Jakości w Szkolnictwie (1983), której powierzono ocenę jakości nauczania i uczenia się w szkolnictwie podstawowym, średnim i wyższym. Dokument pt. *Naród zagrożony [A Nation at Risk]* zwrócił uwagę na nadal słabe wyniki uczniów amerykańskich na wszystkich poziomach szkolnictwa, w tym akademickiego, i zawierał sensacyjne stwierdzenie: „Gdyby nieprzyjazne obce mocarstwo usiłowało narzucić Ameryce kiepskie wyniki w nauczaniu, jakie mamy obecnie, moglibyśmy uznać to za akt wojny”<sup>50</sup>. Wyniki raportu kładły nacisk szczególnie na zawartość matematyki i przedmiotów przyrodniczych oraz informatyki, a także na standardy i oczekiwania. W latach 80. starano się, by zgrupować kadrę akademicką na przedmiotowych wydziałach zajmujących się nauczaniem STEM nie tylko w systemie szkolnictwa 12-klasowego, lecz także nauczania akademickiego. Jest to kadra nazywana Kadrami Badawczą Nauczania STEM (SER). Historia zaangażowania dyscyplinarnego różni się znacznie w zależności od dziedziny. Jednakże pod koniec lat 70. odbyła się pierwsza Konferencja Gordon’a nt. nauczania chemii oraz przyznano pierwszy tytuł doktorski w dziedzinie fizyki za prace badawcze prowadzone przez studentów pierwszego cyklu studiów. Badania w zakresie nauczania STEM nadal się rozwijały. Każda z głównych dziedzin ma obecnie do dyspozycji własne czasopismo przeznaczone do publikacji nt. praktyk, badań i transformacji

<sup>49</sup> Ibidem.

<sup>50</sup> National Commission..., op. cit.

w nauczaniu akademickim. Przed dekadą lat 90. nastąpił nowy rozwój finansowania szkolnictwa STEM z NSF, a badania dotyczące nauczania STEM stały się zasadniczym celem badawczym w wielu dyscyplinach STEM.

W wielu przypadkach praca ta skupiła się na opracowywaniu materiałów programowych i ocenie tych materiałów. Materiały te są następnie rozpowszechniane wśród pozostałej kadry akademickiej danej dyscypliny, która nie ma dość czasu bądź wiedzy, by samodzielnie opracowywać merytoryczne materiały dydaktyczne. Historia rozwoju kadry akademickiej poszczególnych dyscyplin zaangażowanej w transformację szkolnictwa oraz badania związane z tą transformacją jest w dużej mierze typowa dla konkretnych dyscyplin i jest przedmiotem bieżących analiz Akademii Narodowych<sup>51</sup>.

Pod koniec lat 90. i na początku pierwszej dekady tego stulecia głównym źródłem finansowania projektów reformy nauczania pierwszego cyku studiów był zarząd Edukacji i Kadr NSF, który finansował projekty warte ponad jeden miliard dolarów rocznie. Zarządy dyscyplinarne NSF, takie jak nauk inżynierskich, matematyki i fizyki, dostarczały dodatkowych funduszy. Dyscyplinarne towarzystwa również angażowały się w szkolnictwo akademickie. Na przykład w 1999 roku Amerykańskie Towarzystwo Fizyczne zdecydowało, że badania edukacyjne należą do wydziałów badawczych i również zaangażowało się w rekrutację i przygotowanie nauczycieli. Podobnie główna komisja akredytacyjna ds. profesjonalnych programów inżynierskich, ABET, zapoczątkowała zasadniczą transformację w dziedzinie akademickiego nauczania inżynierii, skłaniając się w kierunku nauczania opartego na wynikach zamiast kursów o charakterze normatywnym<sup>52</sup>.

Mimo tych znacznych wysiłków, by udoskonalić nauczanie STEM, istnieją powody do zmartwień. Potrzeba doskonalenia nauczania STEM jest ciągle sygnalizowana w krajowych raportach typu wcześniejszego *Naród zagrożony*, takich jak *Przezwyciężenie nadciągającej burzy* [*Rising Above the Gathering Storm*]<sup>53</sup> oraz jest wpisana do amerykańskiego prawa, np. America COMPETES. Wysiłki te osiągnęły kulminację w kampanii rządu USA zatytułowanej *Nauczać dla innowacji* [*Educate to Innovate*], ukierunkowanej na udoskonalenie nauczania, szczególnie STEM, skupionej na problemach bezpieczeństwa narodowego, rozwoju rynku pracy oraz dostępie do nauki dla wszystkich.

<sup>51</sup> National Academies, (bez daty), *Project Information: Status, Contributions, and Future Directions of Discipline Based Education Research*, pobrane 29 września 2010, z <http://www8.nationalacademies.org/cp/projectview.aspx?key=49221>

<sup>52</sup> ABET, (bez daty), ABET: History. Retrieved September 29, 2010, pobrane z <http://www.abet.org/history.shtml>

<sup>53</sup> Committee on Science..., op. cit.

*Nauczać dla innowacji* postuluje większą integrację programów federalnych, takich jak Departament Nauki USA i NSF, inwestycje w doskonalenie nauczania i przyszłych nauczycieli STEM i dostarcza większych funduszy, takich jak 4,35 miliarda dolarów na Wyścig na szczyt [Race to the Top] oraz legislację (taką jak ustawa America COMPETES Reauthorization), która zwiększa nacisk na nauczanie STEM w porównaniu do wcześniejszego prawodawstwa, w celu zaangażowania publicznych i prywatnych udziałowców do udziału w nauczaniu STEM.

Obecnie, w wyniku dziesięcioletniej pracy na rzecz nauczania STEM, istnieje wiele strategii uczenia opartych na badaniach [research-based instructional strategies] (RBIS), jak również narzędzia oceny pokazujące ich sukcesy w zakresie osiągniętej przez studentów poprawy zrozumienia koncepcji, zdolności rozwiązywania problemów oraz stosunku i przekonania do większości obszarów nauk przyrodniczych, technologii, inżynierii i matematyki na szczeblu akademickim. Praca ta skupiła się zarówno na kursach podstawowych na dużą skalę, jak i kursach zaawansowanych wymaganych do specjalizacji. Wiele biur informacyjnych, w tym najznakomitsza Narodowa Cyfrowa Biblioteka Naukowa [National Science Digital Library], <http://nsdl.org/>, dokumentuje i archiwizuje te reformy. Dzięki tym archiwom kadra akademicka ma dostęp do wysokiej klasy strategii dydaktycznych i materiałów, a zatem używa ich w swojej pracy dydaktycznej.

Ostatnie badania wykazały wysoką świadomość kadry akademickiej co do tego, że te zasoby poprawiają środowisko edukacyjne<sup>54</sup>. Jednakże, mimo świadomości istnienia tych technik, wykorzystanie RBIS przez kadre akademicką pozostaje niskie<sup>55</sup>.

Jest więc oczywiste, że bardzo dużo czasu i energii poświęcono reformom nauczania STEM w ciągu ponad 50 lat. Jednakże krytycznym czynnikiem, którego brakowało w historii ruchu edukacyjnego przedmiotów STEM w USA, było opracowanie i zastosowanie skutecznego modelu lub teorii zmian w akademickim nauczaniu STEM. Przynajmniej niektóre modele zmian nie były zamieszczane w publikacjach na temat reform nauczania STEM<sup>56</sup>. Modele te, stosowane w sposób niezauważalny bądź których domagano się wprost w ramach ruchu na rzecz transformacji edukacyjnej, skupiły się na

<sup>54</sup> M. Borrego, J.E. Froyd, T.S. Hall, *Diffusion of Engineering...*, op. cit.; C. Henderson, M.H. Dancy, *Impact of physics...*, op. cit.

<sup>55</sup> M. Borrego, J.E. Froyd, T.S. Hall, *Diffusion of Engineering...*, op. cit.; C. Henderson, M.H. Dancy, *Impact of physics...*, op. cit.; R.H. MacDonald, C.A. Manduca, D.W. Mogk, B.J. Tewksbury, *Teaching Methods...*, op. cit.

<sup>56</sup> C. Henderson, N.D. Finkelstein, A. Beach, *Beyond Dissemination...*, op. cit.

rozpowszechnianiu. Idea znajdująca swój wyraz w postulowanej przez NSF transformacji edukacyjnej (patrz np. program NSF<sup>57</sup>) sugeruje, że dobra praktyka raz zademonstrowana jest po prostu przedmiotem wymiany doświadczeń i szkolenia kadry akademickiej w zakresie jej stosowania. Jednakże podejście takie, zgodne z ideami opartymi na rozproszeniu<sup>58</sup>, pozostaje niepełne. Na przykład, jak omówiono w następnej części, skuteczne strategie zmian wymagają uczestnictwa w cyklu życia tych transformacji, adaptacji do warunków i ograniczeń lokalnych oraz włączenia wielu różnych udziałowców, którzy uczestniczą w tych systemach.

## Reforma nauczania STEM z innej perspektywy

Wraz z ogromem pracy wykonanej w ramach dyscyplin STEM na rzecz poprawy ich nauczania dziedziny poza STEM również znalazły się w obszarze reform, które starały się zastosować teorie zmian w sposób jeszcze bardziej jawny. Kiedy sprawcy zmian SER najczęściej podchodzą do zmian poprzez opracowywanie i rozpowszechnianie strategii nauczania, inni sprawcy zmian podeszli do zmian w inny sposób. W tej części skupimy się na dwóch dodatkowych grupach, które odegrały ważną rolę w reformie nauczania STEM. Badacze rozwoju kadry akademickiej [Faculty Development Researchers] (FDR) skupieni są zazwyczaj w centrach ds. nauczania i uczenia się. Powszechną misją tych centrów jest zapewnić profesjonalny rozwój całej kadrze akademickiej w danej instytucji. Zatem badacze FDR często koncentrują się na wyposażeniu kadry akademickiej w bardziej ogólne umiejętności pedagogiczne oraz motywację i narzędzia samodoskonalenia. Badacze szkolnictwa wyższego [Higher Education Researchers] (HER) są zazwyczaj na wydziałach czołówki edukacyjnej w uczelniach pedagogicznych, a czasem administracji uniwersyteckiej. Badacze HER często badają, jak normy kulturowe, struktury organizacyjne oraz stanowe i krajowe środowisko oraz polityka wpływają na praktyki szkolnictwa wyższego. W przeciwieństwie do innych grup, HER często skupiają się na wysiłkach pozaludzkich w celu zbadania zmian i wywierania wpływu na zmiany w instytucjach i na szczeblu ogólnokrajowym.

<sup>57</sup> National Science Foundation, *Course, Curriculum, and Laboratory Improvement (CCLI): A solicitation of the Division of Undergraduate Education (DUE)*, VA, Arlington 2008, National Science Foundation, pobrane 25 czerwca 2010, z <http://www.nsf.gov/pubs/2008/nsf08546/nsf08546.htm>

<sup>58</sup> E.M. Rogers, *Diffusion of innovations* (4th.), Free Press, New York 1995.

Badanie zmian w tradycji HER było pierwotnie sprowokowane przez krytykę zewnętrzną szkolnictwa wyższego w latach 70. i 80. dotyczącą programów nauczania nieadekwatnych do oczekiwań i potrzeb społecznych<sup>59</sup>, niskiej wydajności kadry akademickiej<sup>60</sup> oraz braku poszanowania dla nauczania w przeciwieństwie do promowania agend badawczych<sup>61</sup>. Reagując na te i inne naciski<sup>62</sup>, badacze zmian wywodzący się z tej tradycji zaadaptowali teorię z nauk społecznych, np., zachowanie organizacyjne, antropologię i socjologię, by lepiej zrozumieć, jak funkcjonują uczelnie<sup>63</sup>, co motywuje kadre akademicką<sup>64</sup>, co tworzy organizacyjną efektywność nauczania i uczenia się<sup>65</sup>, i jak się zmieniają i przekształcają instytucje<sup>66</sup>.

W przeciwieństwie do tradycji badawczej SER, która koncentruje się na rozpowszechnianiu reform programowych, badacze szkolnictwa wyższego skupiają się raczej na dokonaniach na poziomie organizacyjnym. Często badają i dyskutują, jak normy kulturowe, struktury organizacyjne oraz stanowe i krajowe środowiska i polityka wpływają na praktyki szkolnictwa wyższego<sup>67</sup>. Jednak jednostką analizy dla badań i zmian jest organizacja lub

<sup>59</sup> R.L. Geiger, *The American University: A Reconnaissance for an Intellectual History*, [w:] M.K. Cayton, P.W. Williams, *Encyclopedia of American Cultural and Intellectual History*, Charles Scribners and Sons, New York 2001.

<sup>60</sup> J.S. Fairweather, *Faculty reward structures: Toward institutional and professional homogenization*, „Research in Higher Education”, 1993, 34(5), s. 603–623.

<sup>61</sup> Ibidem.

<sup>62</sup> M. Peterson, A. Anderson, M. McLendon, L. Park, S. Tarbox, *Change and transformation in higher education: An annotated bibliography*, 2001, pobrane 5 września 2010, z [www.personal.umich.edu/~marvp/facultynetwork/bibliography\\_files/bibliography.html](http://www.personal.umich.edu/~marvp/facultynetwork/bibliography_files/bibliography.html)

<sup>63</sup> W.H. Berquist, *The four cultures of the academy: Insights and strategies for improving leadership in collegiate organizations*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.

<sup>64</sup> R.T. Blackburn, J.H. Lawrence, *Faculty at work: Motivation, expectation, satisfaction*, Jossey-Bass, San Francisco 1995; J.S. Fairweather, *Faculty...*, op. cit.

<sup>65</sup> M.W. Peterson, K.S. Cameron, L.A. Mets, P. Jones, D. Ettington, *The organizational context for teaching and learning: A review of the research literature*, Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1986.

<sup>66</sup> M. Peterson, A. Anderson, M. McLendon, L. Park, S. Tarbox, *Change and transformation...*, op. cit.

<sup>67</sup> T. Becher, M. Kogan, *Process and structure in higher education*, Routledge, London 1992; R. Birnbaum, *How colleges work*, Jossey-Bass, CA, San Francisco 1991; D. Bok, *Higher learning*, Harvard University Press, MA, Cambridge 1986; L. Cuban, *How Scholars Trumped Teachers: Change Without Reform in University Curriculum, Teaching, and Research 1890–1990*, Teachers College Press, New York 1999; W. Massey, A. Wilger, C. Colbeck, *Department cultures and teaching quality: Overcoming „hollowed” collegiality*, „Change”, 1994, 26, s. 11–20.

grupa, z wieloma definicjami. Badacze HER skupili się na procesie zmian w ogóle<sup>68</sup>, część uwagi poświęcając praktykom nauczania<sup>69</sup>. Wiele napisano na temat kultury akademickiej, która ma wpływ na wszelkie aspekty pracy kadry akademickiej<sup>70</sup>, ale badacze HER rzadko wykazują zainteresowanie specyfiką dyscyplinarną<sup>71</sup>. Tak więc praktyki nauczania STEM nie były ukoronowaniem badań wśród członków tej grupy badawczej.

Badacze zajmujący się rozwojem kadry akademickiej (FDR) skupili się na osobie nauczyciela, stosując teorie motywacyjne i te dotyczące rozwoju zawodowego. W związku z tym jednostką analizy w badaniach i praktykach FDR jest raczej pojedynczy członek kadry akademickiej. FDR podeszło do badań zmian nauczania z perspektywy społeczno-psychologicznej, która obejmuje rolę poznania, motywacji i osobistych przekonań<sup>72</sup>. Siłą strategii zmian z perspektywy FDR jest to, że emergentne wyniki są zazwyczaj spodziewanymi<sup>73</sup>. Ujmując to inaczej, sprawy zmian FDR pozwalają kadrze

<sup>68</sup> A.J. Kezar, P.D. Eckel, *The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education: Universal Principles or Culturally Responsive Concepts?*, „The Journal of Higher Education”, 2002, 73(4), s. 435–460.

<sup>69</sup> J.M. Braxton, M.T. Eimers, A.E. Bayer, *The Implications of Teaching Norms for the Improvement of Undergraduate Education*, „The Journal of Higher Education”, 1996, 67(6), s. 603–625; M.W. Peterson, K.S. Cameron, L.A. Mets, P. Jones, D. Ettington, *The organizational...*, op. cit.

<sup>70</sup> A.E. Austin, *Understanding and assessing faculty cultures and climates*, [w:] M.K. Kinnick, *Providing useful information for dean and department chairs*, Jossey-Bass, San Francisco 1994, s. 47–63; W.H. Berquist, *The four cultures...*, op. cit.; W. Tierney, *Organizational culture in higher education: Defining the essentials*, „Journal of Higher Education”, 1988, 59(1), s. 2–21.

<sup>71</sup> J.M. Braxton, *Disciplines with an affinity for the improvement of undergraduate education*, [w:] N. Hativa, M. Marinovich, *Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice*, Jossey-Bass, San Francisco 1995, s. 59–64.

<sup>72</sup> N. Hativa, P. Goodyear, *Research on teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education: Foundations, status and prospects*, W.N. Hativa, P. Goodyear, Kluwer, The Netherlands, Dordrecht 2002; A. Ho, D. Watkins, M. Kelly, *The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme*, „Higher Education”, 2001, 42, s. 143–169; M. Prosser, K. Trigwell, *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*, St. Edmundsbury Press, Great Britain 1999; A. Saroyan, C. Amundsen, *Rethinking teaching...*, op. cit.

<sup>73</sup> R.J. Menges, *Shortcomings of research on evaluating and improving teaching in higher education*, „New Directions for Teaching and Learning”, 2000, 83, s. 5–11; R.J. Menges, M. Weimer, *Teaching on Solid Ground: Using Scholarship To Improve Practice*, Jossey-Bass, San Francisco 1996; M. Weimer, *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*, Jossey-Bass, San Francisco 2002; M. Weimer, L.F. Lenze, *Instructional Inter-*

akademickiej, którą poproszono o zmianę, odgrywać znaczącą rolę w procesie zmian. Słabością perspektywy FDR, podobnie jak perspektywy SER, jest to, że w większości przypadków nie odniosła się ona do środowiska wydziałowego, uczelnianego czy instytucjonalnego, które może mieć wpływ na nauczanie prowadzone przez kadrę akademicką.

W sprawie konieczności zastosowania wielu teorii podczas zajmowania się problemami zmian w skomplikowanych organizacjach, takich jak uczelnie wyższe, osiągnięto trwały konsensus<sup>74</sup>. Prawdopodobnie żadne podejście nie będzie całkowicie właściwe, nawet wśród na pozór podobnych instytucji<sup>75</sup> lub wśród wielu wydziałów w ramach jednej instytucji<sup>76</sup>. W związku z tym teorie zmian powinny być powiązane w taki sposób, by naświetlały ważne procesy, które mogą krzyżować się i wpływać na uczestników, obszary czy zagadnienia, wokół których są potrzebne zmiany.

W konsekwencji, oprócz sprawców zmian wywodzących się z dyscyplin STEM (sprawcy zmian SER), dodatkowo dwie inne grupy sprawców zmian działały niezależnie, stosując inne strategie. Sprawcy zmian z grupy badaczy szkolnictwa wyższego (HER) skupili swoją uwagę na zagadnieniach strukturalnych odnoszących się do praktyk dydaktycznych. Sprawcy zmian z grupy badaczy rozwoju kadry akademickiej (FDR) skoncentrowali uwagę na sposobach pomocy kadrze akademickiej w rozwijaniu własnych stylów nauczania, często poprzez procesy takie jak samorefleksja. Te procesy zmian działały w szerszym kontekście amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego. Ważne czynniki mające wpływ na zmiany w praktykach dydaktycznych w amerykańskich instytucjach szkolnictwa wyższego stanowią zarówno możliwości, jak i wyzwania dla sprawców zmian i badaczy. W następnej części będą one omówione w ramach strategii zmian przedstawionych wcześniej w tym rozdziale.

---

*ventions: A Review of the Literature on Efforts to Improve Instruction*, [w:] J.C. Smart, Vol. VII, s. 294–333, Agathon Press, New York 1991.

<sup>74</sup> R. Birnbaum, *How college...*, op. cit.; L.G. Bolman, T.E. Deal, *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*, Jossey-Bass, CA, San Francisco 1991; A.J. Kezar, P.D. Eckel, *The Effect of Institutional...*, op. cit.; A.H. Van de Ven, M.S. Poole, *Explaining Development and Change in Organizations*, „The Academy of Management Review”, 1995, 20(3), s. 510–540.

<sup>75</sup> J.S. Fairweather, A. Beach, *Variation in faculty work within research universities: Implications for state and institutional Policy*, „Review of Higher Education”, 2002, 26(1), s. 97–115.

<sup>76</sup> A. Beach, *Strategies to improve college teaching: The role of different levels of influence on faculty instructional practices*, Michigan State University, East Lansing 2003.

#### CZEŚĆ IV: MOŻLIWOŚCI I WYZWANIA W DZIEDZINIE ZMIAN NAUCZANIA PRZEDMIOTÓW STEM

Autonomiczny charakter pracy kadry akademickiej w USA oznacza, że członkowie kadry akademickiej mają swobodę eksperymentowania w dziedzinie nauczania. Swoboda akademicka wzmacnia prawo nauczyciela akademickiego do nauczania w dowolny sposób, uznany przez nauczyciela za potrzebny z punktu widzenia pomocy studentowi w nauce. W związku z tym teoretycznie, ze względu na swoją pozycję, kadra akademicka nie napotyka na żadne bariery na drodze wprowadzania zmian. Nauczyciele akademicy są 'właścicielami' swoich kursów i materiałów przez siebie opracowanych na potrzebę swoich zajęć. Zachowują prawa autorskie do swoich materiałów kursowych z pewnymi tylko wyjątkami. Ponadto zespół kadry jest zazwyczaj właścicielem programu w większej instytucji. Nauczyciele podejmują wszystkie decyzje dotyczące zmian w programach od chwili tworzenia programu lub jego usunięcia aż po zawartość poszczególnych kursów. Ta własność jest postrzegana jako kluczowy element jakości na uczelni. Tak więc mogłoby się wydawać, że struktury instytucji i jej polityka w zakresie autonomii kadry akademickiej i własności programów w pełni wspiera innowację. Kadra akademicka bez konsultacji z kolegami lub konieczności werbowania innych do nowego podejścia może angażować się w programy takie jak strategie Rozpowszechniania Programów i Pedagogiki oraz Rozwoju Nauczycieli Refleksyjnych. To jest po części motorem stosowania tych strategii; koncentrują się one na przekonaniu do zmian jednego nauczyciela i nie są uzależnione od zgody wydziałów czy instytucji, którą zazwyczaj trudno uzyskać.

Wydziały uniwersyteckie są często uważane za najsilniejsze centra zmian<sup>77</sup>. Ze względu na to, że wydział jest skrzyżowaniem dyscypliny z instytucją, posiada on w jednym miejscu dwie najbardziej wpływowe zewnętrzne siły nacisku na kadrę akademicką. Dyscyplinarne koncepcje, czym jest uczenie się, oraz – co za tym idzie – czym jest skuteczne nauczanie są często wzmacniane przez wydziały<sup>78</sup>. Wydział przedstawia również wykładnię oczekiwań instytucji co do nauczania, badań i usług. Może to czynić z wydziałów silne centra innowacji. Na przykład Marbach-Ad i inni autorzy zrelacjonowali

<sup>77</sup> C.L. Colbeck, *Assessing Institutionalization of Curricular and Pedagogical Reforms*, „Research in Higher Education”, 2002, 43(4), s. 397–421; M.D. Cox, *The development of new and junior faculty*, w: W.A. Wright and Associates, Anker Publishing Company, MA, Bolton 1995, s. 283–310; W. Massey, A. Wilger, C. Colbeck, *Department culture...*, op. cit.; K. Skoldberg, *Strategic changes...*, op. cit.

<sup>78</sup> J.M. Braxton, *Disciplines...*, op. cit.



zastosowanie znajdującego oparcie w wydziale „podejścia grupy badawczej”<sup>79</sup>, z którym naukowcy są zaznajomieni, aby w ramach współpracy udoskonalać program i pedagogikę stosowaną na wydziale na podstawowych kursach nauk przyrodniczych.

Autonomia instytucjonalna w USA nie ma sobie równej. Ciała akredytacyjne badające jakość programów dyplomowych w ogóle oraz w ramach dyscyplin mają wpływ na instytucje, ale rządy stanowe i federalny nie dysponują bezpośrednim mechanizmem wpływu na zmianę programów lub praktyki dydaktyczne. Colbeck odkrył, że wysiłki stanowe, by bezpośrednio wpłynąć na pracę kadry akademickiej, zostały zablokowane i oddalone przez instytucje broniące autonomii swojej kadry<sup>80</sup>. Ciała akredytujące oraz stowarzyszenia dyscyplinarne zaangażowały się w inicjatywy zmian nauczania, jak odnotowano w poprzednich częściach, ale działały głównie, opierając się na chęci współpracy ze strony instytucji, wydziałów oraz poszczególnych nauczycieli akademickich angażujących się w zmiany dobrowolnie.

Cała ta autonomia oznacza, że istnieje znaczna wolność innowacji, a wynik jej jest widoczny w różnych instytucjonalnych i wydziałowych konfiguracjach, specjalizacjach oraz kursach oferowanych przez amerykańskie instytucje. Autonomia ta na tak wielu płaszczyznach wspiera eksperymentowanie i innowację. Istnieje jednak również i wada. Ta indywidualna, wydziałowa i instytucjonalna autonomia stwarza także istotne wyzwania dla utrzymania i zachowania odpowiedniej skali zmian instytucjonalnych. Wyzwania te można zrozumieć w ramach czterech kategorii strategii zmian przedstawionych wcześniej.

Na szczeblu kadry akademickiej ta sama autonomia dająca swobodę zastosowania zmiany daje również swobodę odrzucenia zmian. Poszczególni członkowie kadry akademickiej nie mogą być zmuszeni do zmiany swego podejścia do nauczania, a instytucja lub wydział nie dysponuje wieloma instrumentami, by wpłynąć na zmianę zawartości lub sposobu realizacji kursu, chyba że usunie kurs z przydziału dydaktycznego nauczyciela. Badanie indywidualnego poziomu wysiłków na rzecz zmian, głównie z zastosowaniem strategii Rozpowszechniania Programów i Pedagogiki oraz Rozwoju Nauczycieli Refleksyjnych, ukazuje znaczne bariery dla zmian. Na przykład, kadra akademicka często nie znajduje zachęty do angażowania się w nauczanie zorientowane na

<sup>79</sup> G. Marbach-Ad, V. Briken, K. Frauwirth, L. Gao, S.W. Hutcheson, S.W. Joseph i inni, *A faculty team works to create content linkages among various courses to increase meaningful learning of targeted concepts of microbiology*, „CBE life sciences education”, 2007, 6(2), s. 155–62.

<sup>80</sup> C.L. Colbeck, *State policies...*, op. cit.

studenta<sup>81</sup>, i nie jest ona zazwyczaj wynagradzana za innowacje dydaktyczne<sup>82</sup>. W rzeczywistości wielu nauczycieli akademickich odczuwa presję, by podporządkować się konwencji dydaktycznej skupiającej uwagę na nauczycielu, jaką stosują koledzy<sup>83</sup>. Kadra akademicka czuje się zadowolona z tradycyjnej dydaktyki i sceptycznie podchodzi do wyższości innych metod<sup>84</sup>, szczególnie że wprowadzenie dydaktyki skupiającej uwagę na studencie może wymagać więcej pracy ze strony nauczycieli niż w przypadku nauczania tradycyjnego.

Badania na poziomie zmian instytucjonalnych wymagających Polityki Stanowienia [Enacting Policy] odkryły również istotne bariery. Badacze doszli do wniosku, że polityka dążąca do jednolitości i hamująca zindywidualizowane rozwiązania raczej nie będzie skuteczna w promowaniu zmian<sup>85</sup>. Ze względu na to, że akademickie praktyki nauczania są kształtowane przez złożony system, wymaga on przeanalizowania pod kątem zmian<sup>86</sup>. Zatem instytucjonalni liderzy powinni wykształcić kulturę, która wspiera jakość w nauczaniu<sup>87</sup>, a nie próbować wesprzeć ją poprzez politykę.

Badania zajmujące się zmianami zaliczanymi do strategii wspomagającej Wspólną Wizję [Shared Vission] odkryły, że interwencje skupiające się na

---

<sup>81</sup> G. Gibbs, M. Coffey, *The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students*, „Active Learning in Higher Education the Journal of the Institute for Learning and Teaching”, 2004, 5(1), s. 87–100; N. Hativa, *The department-wide approach to improving faculty instruction in higher education: A qualitative evaluation*, „Research in Higher Education”, 1995, 36(4), s. 377–413; J.J. Walczyk, L.L. Ramsey, *Use of learner-centered instruction in college science and mathematics classrooms*, „Journal of Research in Science Teaching”, 2003, 40(6), s. 566–584.

<sup>82</sup> D. Kember, J. McKay, *Action research...*, op. cit.; G.H. Krockover, D.P. Heparadson, D. Eichinger, M. Nakhleh, P.E. Adams, *Reforming and Assessing Undergraduate Science Instruction Using Collaborative Action-Based Research Teams*, „School Science and Mathematics”, 2002, 102.

<sup>83</sup> G. Gibbs, M. Coffey, *The Impact...*, op. cit.; J.H. Van Driel, N. Verloop, H.I. Van Werven, H. Dekkers, *Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education*, „Higher Education”, 1997, 34, s. 105–122.

<sup>84</sup> D. Winter, P. Lemons, J. Bookman, W. Hoese, *Novice Instructors and Student-Centered Instruction: Identifying and Addressing Obstacles to Learning in the College Science Laboratory*, „The Journal of Scholarship of Teaching and Learning”, 2001, 2(1), s. 15–42.

<sup>85</sup> C.L. Colbeck, *State policies...*, op. cit.; K. Skoldberg, *Strategic changes...*, op. cit.

<sup>86</sup> Ibidem; A.J. Kezar, P.D. Eckel, *The Effec...*, op. cit.

<sup>87</sup> C.H. Major, B. Palmer, *Reshaping teaching and learning: The transformation of faculty pedagogical content knowledge*, „Higher Education”, 2006, 51(4), s. 619–647; W. Massey, A. Wilger, C. Colbeck, *Department...*, op. cit.; W.A. Wright, P.T. Knight, N. Pomerleau, *Portfolio People...*, op. cit.

człowieku oraz tworzenie polityki były nieadekwatne, by rzeczywiście wspomóc zmiany systemowe. Skupiają się one na zmianie kulturowej i stanowczo twierdzą, że ponowny nacisk instytucjonalny na edukację pierwszego cyklu studiów wymaga zaangażowania kadry akademickiej oraz lojalności wobec jej rodzinnych instytucji, więc instytucje muszą znaleźć sposób na wsparcie zaangażowania kadry przy pomocy „realistycznych zachęt”<sup>88</sup>. Ponadto przekształcenie kultury wymaga, by ludzie, których zmiany dotyczą, współtworzyli te zmiany<sup>89</sup>. To oznacza, że skuteczne zmiany wymagają zarówno decyzji, jak i wsparcia ze strony kadry oraz administracji. Jedno lub drugie z osobna nie przyniesie rezultatów. Na koniec, jak omówiono wcześniej, zmiana kultury nauczania musi rozpocząć się na szczeblu wydziału<sup>90</sup>.

Ważną cechą amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego jest jego decentralizacja. Kadra akademicka ma prawie całkowitą kontrolę nad metodami dydaktycznymi, które stosuje i ma znaczną kontrolę nad sprawami programowymi w ramach swej instytucji. Poszczególne wydziały mają ogromną autonomię w zakresie zawartości i struktury kursów nauczanych na danym wydziale. Stwarza to zarówno możliwości, jak bariery dla zmian. Możliwości istnieją, ponieważ ludzie i wydziały mogą wprowadzać zmiany, które uznają za odpowiednie bez konieczności starania się o jakąkolwiek zgodę. Z drugiej strony, taka zdecentralizowana struktura powoduje, że prawie niemożliwe jest nakazowe wprowadzenie zmian. W ramach tego zdecentralizowanego systemu najbardziej obiecującym miejscem dla zmian są same wydziały.

## CZEŚĆ V: WNIOSKI

W tym rozdziale opisaliśmy kontekst amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego z uwzględnieniem stylów nauczania stosowanych do przedmiotów STEM. Naszym celem było naświetlić strategie zastosowane w celu dokonania zmian w powszechnie stosowanych, ale nieskutecznych, stylach nauczania. Staraliśmy się również pokazać, jak kontekst amerykańskiego szkolnictwa wyższego kształtował wpływ tych strategii dydaktycznych. Kończymy ten roz-

<sup>88</sup> M. Brand, *Undergraduate...*, op. cit.

<sup>89</sup> R. Birnbaum, *How colleges...*, op. cit.

<sup>90</sup> M.D. Cox, *A Department-Based Approach to Developing Teaching Portfolios: Perspectives for Faculty and Department Chairs*, „Journal on Excellence in College Teaching”, 1995, 6(1), s. 117–143; G. Marbach-Ad, V. Briken, K. Frauwirth, L. Gao, S.W. Hutcheson, S.W. Joseph i inni, *A faculty team...*, op. cit.

dział dwoma wnioskami dotyczącymi kreowania zmian w praktykach dydaktycznych w szkolnictwie wyższym.

Kontekst jest, oczywiście, bardzo ważny dla sukcesu danej strategii zmian. Sprawcy zmian muszą mieć świadomość lokalnego kontekstu i tego, jak on się ma do proponowanych zmian. W rozdziale tym próbowaliśmy opisać ważne aspekty amerykańskiego kontekstu, by osiągnąć ten cel. Jednakże jest mała liczba badań empirycznych porównujących podobne strategie zmian w innych kontekstach. Szczególnie przydatne dla lepszego zrozumienia tematu byłyby badania porównujące podejście w innych krajach.

Sprawcy zmian zwykle działają w ramach jednej z czterech kategorii strategii zmian przedstawionych na rys. 1. Strategie takie są szczególnie narażone na niepowodzenie. Sprawcy zmian powinni starać się zoptymalizować swe strategie poprzez powiązanie strategii, którą preferują, z opcjami wybranymi spośród co najmniej jednej z pozostałych trzech. Wykorzystanie kilku strategii może przynieść znaczne korzyści. Oznacza to, że skuteczna strategia zmian powinna pozwolić na połączenie wyników emergentnych i zalecanych i spodziewać się tego. Skuteczna strategia zmian powinna również zwracać uwagę na wiele płaszczyzn kontekstu, od konkretnej kadry akademickiej po środowisko i struktury, w których kadra ta pracuje. Jesteśmy przekonani, że większa część efektywnej pracy na rzecz poprawienia jakości nauczania będzie wynikiem badań i eksperymentów obejmujących i łączących różne kategorie, dyscypliny, instytucje i kraje.

### *Podziękowania*

Niniejszy materiał został oparty na pracy finansowanej przez Amerykańską Narodową Fundację Nauki w ramach grantu nr DRL 0723699 i SES 0623009.

### BIBLIOGRAFIA

- ABET, (bez daty), ABET: History. Retrieved September 29, 2010, pobrane z <http://www.abet.org/history.shtml>
- Austin A.E., *Understanding and assessing faculty cultures and climates*, [w:] M.K. Kinnick, *Providing useful information for dean and department chairs*, Jossey-Bass, San Francisco 1994, s. 47–63.
- Beach A., *Strategies to improve college teaching: The role of different levels of influence on faculty instructional practices*, Michigan State University, East Lansing 2003.

- Becher T., Kogan M., *Process and structure in higher education*, Routledge, London 1992.
- Beichner R.J., (bez daty), SCALE-UP Web Site, Retrieved September 15, 2010, z <http://www.ncsu.edu/per/scaleup.html>
- Beichner R.J., Bernold L., Burniston E., Dail P., Felder R., Gastineau J. i inni, *Case study of the physics component of an integrated curriculum*, „American Journal of Physics”, 1999, 67(7), s. 16–24.
- Beichner R.J., Saul J.M., Abbott D.S., Morse J.J., Deardorff D.L., Allain R.J. i inni, *The Student-Centered Activities for Large Enrollment Undergraduate Programs (SCALE-UP) project*, 2007, w: E.F. Redish, P.J. Cooney, College Park, MD, American Association of Physics Teachers, pobrane 15 września 2010, z <http://www.per-central.org/document/ServeFile.cfm?ID=4517>
- Beichner R.J., Saul J.M., Allain R.J., Deardorff D.L., Abbott D.S., *Introduction to SCALE UP: Student-Centered Activities for Large Enrollment University Physics*, Proceedings of the 2000 Annual meeting of the American Society for Engineering Education, 2000.
- Berquist W.H., *The four cultures of the academy: Insights and strategies for improving leadership in collegiate organizations*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.
- Birnbaum R., *How colleges work*, Jossey-Bass, CA, San Francisco 1991.
- Blackburn R.T., Lawrence J.H., *Faculty at work: Motivation, expectation, satisfaction*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.
- Bok D., *Higher learning*, Harvard University Press, MA, Cambridge 1986.
- Bolman L.G., Deal T.E., *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*, Jossey-Bass, CA, San Francisco 1991.
- Borrego M., Froyd J.E., Hall T.S., *Diffusion of Engineering Education Innovations: A Survey of Awareness and Adoption Rates in U.S. Engineering Departments*, „Journal of Engineering Education”, 2010, 99(3), s. 185–207.
- Brand M., *Undergraduate education: Seeking the golden mean*, „Educational Record”, 1992, 73(4), s. 18–26.
- Braxton J.M., *Disciplines with an affinity for the improvement of undergraduate education*, [w:] N. Hativa, M. Marinovich, *Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice*, Jossey-Bass, San Francisco 1995, s. 59–64.
- Braxton J.M., Eimers M.T., Bayer A.E., *The Implications of Teaching Norms for the Improvement of Undergraduate Education*, „The Journal of Higher Education”, 1996, 67(6), s. 603–625.
- Burke W.W., *Organizational Change: Theory and Practice*, (D. Whetten), Sage Publications, Thousand Oaks 2002.

- Bush V., *Science The Endless Frontier, A Report to the President by Vannevar Bush*, DC, Washington 1945, pobrane 25 września 2010, z <http://www.nsf.gov/od/lpa/nsf50/vbush1945.htm>
- Calkins S., Light G., *Promoting Learning Focused Teaching Through a Project Based Faculty Development Program*, „To Improve the Academy”, 2007, 26, s. 217–229.
- Colbeck C.L., *Assessing Institutionalization of Curricular and Pedagogical Reforms*, „Research in Higher Education”, 2002, 43(4), s. 397–421.
- Colbeck C.L., *State policies to improve undergraduate teaching: Administrator and faculty responses*, „Journal of Higher Education”, 2002.
- Committee on Science Engineering and Public Policy, *Rising Above The Gathering Storm: Energizing and Employing America for a Brighter Economic Future*, The National Academies Press, DC, Washington 2006.
- Connolly M.R., Bouwma-Gearhart J.L., Clifford M.A., *The Birth of a Notion: The Windfalls and Pitfalls of Tailoring an SoTL-Like Concept to Scientists, Mathematicians, and Engineers*, „Innovative Higher Education”, 2007, 32(1), s. 19–34, pobrane z <http://www.springerlink.com/content/t95wr9172716121h/>
- Cox M.D., *A Department-Based Approach to Developing Teaching Portfolios: Perspectives for Faculty and Department Chairs*, „Journal on Excellence in College Teaching”, 1995, 6(1), s. 117–143.
- Cox M.D., *The development of new and junior faculty*, w: W.A. Wright and Associates, Anker Publishing Company, MA, Bolton 1995, s. 283–310.
- Crissey S.R., *Educational Attainment in the United States: 2007*, DC, Washington 2009, pobrane 10 września 2010, z <http://www.census.gov/prod/2009pubs/p20-560.pdf>
- Cuban L., *How Scholars Trumped Teachers: Change Without Reform in University Curriculum, Teaching, and Research 1890–1990*, Teachers College Press, New York 1999.
- Dancy M.H., Henderson C., *Pedagogical Practices and Instructional Change of Physics Faculty*, „American Journal of Physics”, 2010, 78(10), s. 1056–1063.
- DeBoer G., *A History of Ideas in Science Education: Implications for Practice*, Columbia University Teachers College Press, New York 1991.
- Deetz S.A., Tracy S.J., Simpson J.L., *Leading Organizations Through Transition*, Sage Publications, CA, Thousand Oaks 2000.
- deJong T., Ferguson-Hessler M.G., *Cognitive structures of good and poor novice problem solvers in physics*, „Journal of Educational Psychology”, 1986, 78, s. 279–288.
- European Commission, *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*, Office for Official Publications of the European Com-

- munities, Luxembourg 2007, pobrane 15 września 2010, z [http://ec.europa.eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/report-rocard-on-science-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf)
- Eylon B.S., Reif F., *Effects of knowledge based organization on task performance*, „Cognition and Instruction”, 1984, 1, s. 5–44.
- Fairweather J.S., *Faculty reward structures: Toward institutional and professional homogenization*, „Research in Higher Education”, 1993, 34(5), s. 603–623.
- Fairweather J.S., Beach A., *Variation in faculty work within research universities: Implications for state and institutional Policy*, „Review of Higher Education”, 2002, 26(1), s. 97–115.
- Fensham P.J., *Science Education Policy-Making: Eleven Emerging Issues*, UNESCO, 2007, pobrane 15 września 2010, z <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001567/156700e.pdf>
- Fixsen D.L., Naoom S.F., Friedman R.M., Wallace F., *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*, Tampa, Florida 2005, University of South Florida, National Implementation Research Network, pobrane 5 czerwca 2009, z <http://www.fpg.unc.edu/~nirn/resources/publications/Monograph/>
- Gatewood C.W., Obourn E.S., *Improving science education in the United States: A paper presented at the commonwealth conference on the teaching of science in schools*, „Journal of Research in Science Teaching”, 1(4), December 9–21, Ceylon 1963, s. 355–399.
- Geiger R.L., *The American University: A Reconnaissance for an Intellectual History*, [w:] M.K. Cayton, P.W. Williams, *Encyclopedia of American Cultural and Intellectual History*, Charles Scribners and Sons, New York 2001.
- Gibbs G., Coffey M., *The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students*, „Active Learning in Higher Education the Journal of the Institute for Learning and Teaching”, 2004, 5(1), s. 87–100.
- Hake R.R., *Interactive-engagement vs. traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses*, „American Journal of Physics”, 1998, 66, s. 64–74.
- Halloun I., Hestenes D., *Interpreting VASS dimensions and profiles*, „Science and Education”, 1998, 7(6), s. 553–577.
- Handelsman J., Ebert-May D., Beichner R.J., Bruns P., Chang A., DeHaan R. i inni, *EDUCATION: Scientific Teaching*, „Science”, 2004, 304(5670), s. 521–522.
- Hativa N., *The department-wide approach to improving faculty instruction in higher education: A qualitative evaluation*, „Research in Higher Education”, 1995, 36(4), s. 377–413.

- Hativa N., Goodyear P., *Research on teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education: Foundations, status and prospects*, w: N. Hativa, P. Goodyear, Kluwer, The Netherlands, Dordrecht 2002.
- Henderson C., *Promoting instructional change in new faculty: An evaluation of the physics and astronomy new faculty workshop*, „American Journal of Physics”, 2008, 76(2), s. 179–187, AAPT.
- Henderson C., Dancy M.H., *Barriers to the use of research-based instructional strategies: The influence of both individual and situational characteristics*, „Physical Review Special Topics – Physics Education Research”, 2007, 3(2), 020102.
- Henderson C., Dancy M.H., *Impact of physics education research on the teaching of introductory quantitative physics in the United States*, „Physical Review Special Topics – Physics Education Research”, 2009, 5(2), 020107.
- Henderson C., Beach A., Finkelstein N.D., (w recenzji), *Facilitating Change in Undergraduate STEM Instructional Practices: An Analytic Review of the Literature*, pobrane 1 października 2010, z <http://homepages.wmich.edu/~chenders/Publications/Publications.htm>
- Henderson C., Beach A., Finkelstein N.D., (wkrótce), *Four Categories of Change Strategies for Transforming Undergraduate Instruction*, [w:] P. Tynjälä, M.L. Stenström, M. Saarnivaara (eds.), *Transitions, Transformations and Transgressions in Learning and Education*.
- Henderson C., Finkelstein N.D., Beach A., *Beyond Dissemination in College science teaching: An Introduction to Four Core Change Strategies*, „Journal of College Science Teaching”, 2010, 39(5), s. 18–25.
- Ho A., Watkins D., Kelly M., *The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme*, „Higher Education”, 2001, 42, s. 143–169.
- Honig M.I., Hatch T.C., *Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands*, „Educational Researcher”, 2004, 33(8), s. 16–30.
- Hutchinson J.R., Huberman M., *Knowledge dissemination and use in science and mathematics education: A literature review*, „Journal of Science Education and Technology”, 1994, 3(1), s. 27–47.
- Kember D., McKay J., *Action research into the quality of student learning – A paradigm for faculty development*, „Journal of Higher Education”, 1996, 67(5), s. 528–554.
- Kezar A.J., *Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century: Recent Research and Conceptualizations*, ASHE-ERIC Higher Education Report, 2001, 28(4), s. 1–162, pobrane 15 września 2010, z <http://dx.doi.org/10.1002/aehe.2804>



- Kezar A.J., Eckel P.D., *The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education: Universal Principles or Culturally Responsive Concepts?*, „The Journal of Higher Education”, 2002, 73(4), s. 435–460.
- Knight R., *Five Easy Lessons: Strategies for Successful Physics Teaching*, Addison Wesley, San Francisco 2002.
- Krockover G.H., Heparadson D.P., Eichinger D., Nakhleh M., Adams P.E., *Reforming and Assessing Undergraduate Science Instruction Using Collaborative Action-Based Research Teams*, „School Science and Mathematics”, 2002, 102.
- Lawson A.E., *A review of research on formal reasoning and science teaching*, „Journal of Research in Science Teaching”, 1985, 22(7), s. 569–617.
- MacDonald R.H., Manduca C.A., Mogk D.W., Tewksbury B.J., *Teaching Methods in Undergraduate Geoscience Courses: Results of the 2004 On the Cutting Edge Survey of U.S. Faculty*, „Journal of Geoscience Education”, 2005, 53(3).
- Major C.H., Palmer B., *Reshaping teaching and learning: The transformation of faculty pedagogical content knowledge*, „Higher Education”, 2006, 51(4), s. 619–647.
- Marbach-Ad G., Briken V., Frauwirth K., Gao L., Hutcheson S.W., Joseph S.W. i inni, *A faculty team works to create content linkages among various courses to increase meaningful learning of targeted concepts of microbiology*, „CBE life sciences education”, 2007, 6(2), s. 155–62.
- Massey W., Wilger A., Colbeck C., *Department cultures and teaching quality: Overcoing “hollowed” collegiality*, „Change”, 1994, 26, s. 11–20.
- Mazuzan G.T., *The National Science Foundation: A Brief History*, VA, Arlington 1994, pobrane 25 września 2010, z <http://www.nsf.gov/about/history/nsf50/nsf8816.jsp>
- McDuffie A.R., Graeber A.O., *Institutional Norms and Policies That Influence College Mathematics Professors in the Process of Changing to Reform-Based Practices*, „School Science and Mathematics” 2003, 103(7), s. 331–344.
- Menges R.J., *Shortcomings of research on evaluating and improving teaching in higher education*, „New Directions for Teaching and Learning”, 2000, 83, s. 5–11.
- Menges R.J., Weimer M., *Teaching on Solid Ground: Using Scholarship To Improve Practice*, Jossey-Bass, San Francisco 1996.
- Millar R., *Students’ understanding of the procedures of scientific enquiry*, w: A. Tiberghien, E.L. Jossem, J. Barojas, International Commission on Physics Education, 1998.

- National Academies, (bez daty), *Project Information: Status, Contributions, and Future Directions of Discipline Based Education Research*, pobrane 29 września 2010, z <http://www8.nationalacademies.org/cp/projectview.aspx?key=49221>
- National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk: The imperative for educational reform*, U.S. Government Printing Office, DC, Washington 1983, pobrane 10 września 2010, z <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>
- National Research Council, *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, The National Academy Press, DC, Washington 1999.
- National Research Council, *Improving Undergraduate Instruction in Science, Technology, Engineering, and Mathematics: Report of A Workshop*, The National Academies Press, D.C., Washington 2003.
- National Science Board, *A National Action Plan for Addressing the Critical Needs of the US Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education System*, National Science Foundation, DC, Washington 2007.
- National Science Foundation, (bez daty), *National Science Foundation History*, pobrane 15 września 2010, z <http://www.nsf.gov/about/history/>
- National Science Foundation, *Shaping the future: New expectations for undergraduate education in science, mathematics, engineering, and technology. A report on its review of undergraduate education by the advisory committee to the National Science Foundation Directorate for Education*, National Science Foundation, VA, Arlington 1996.
- National Science Foundation, *Course, Curriculum, and Laboratory Improvement (CCLI): A solicitation of the Division of Undergraduate Education (DUE)*, National Science Foundation, VA, Arlington 2008, pobrane 25 czerwca 2010, z <http://www.nsf.gov/pubs/2008/nsf08546/nsf08546.htm>
- Nonaka I., Takeuchi H., *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, New York 1995.
- Peterson M.W., Cameron K.S., Mets L.A., Jones P., Ettington D., *The organizational context for teaching and learning: A review of the research literature*, Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1986.
- Peterson M., Anderson A., McLendon M., Park L., Tarbox S., *Change and transformation in higher education: An annotated bibliography*, 2001, pobrane 5 września 2010, z [www.personal.umich.edu/~marvp/facultynetwork/bibliography\\_files/bibliography.html](http://www.personal.umich.edu/~marvp/facultynetwork/bibliography_files/bibliography.html)
- Piccinin S., Cristi C., McCoy M., *The impact of individual consultation on student ratings of teaching*, „International Journal for Academic Development”, 1999, 42(2), s. 75–88.

- Prosser M., Trigwell K., *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*, St. Edmundsbury Press, Great Britain 1999.
- Redish E.F., Saul J.M., Steinberg R.N., *Student expectations in introductory physics*, „American Journal of Physics”, 1998, 66(3), s. 212–224.
- Reif F., *Millikan Lecture 1994: Understanding and teaching important scientific thought processes*, „American Journal of Physics”, 1995, 63, s. 17–32.
- Rogers E.M., *Diffusion of innovations* (4th), Free Press, New York 1995.
- Saroyan A., Amundsen C., *Rethinking teaching in higher education: from a course design workshop to a faculty development framework*, Stylus Publishing, VA, Sterling 2004.
- Seymour E., Hewitt N., *Talking about Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences*, Westview Press, CO, Boulder 1997.
- Skoldberg K., *Strategic changes in Swedish higher education*, „Higher Education”, 1991, 21(4), s. 551–572.
- Spillane J.P., *Standards Deviation: How Schools Misunderstand Educational Policy*, Harvard University Press, MA, Cambridge 2004.
- Stevenson C.B., Duran R.L., Barrett K.A., Colarulli G.C., *Fostering Faculty Collaboration in Learning Communities: A Developmental Approach*, „Innovative Higher Education”, 2005, 30(1), s. 23–36.
- Sunal D.W., Wright E.L., Day J.B., *Reform in Undergraduate Science Teaching for the 21st Century*, Information Age Publishing, Connecticut, Greenwich 2004.
- Tierney W., *Organizational culture in higher education: Defining the essentials*, „Journal of Higher Education”, 1988, 59(1), s. 2–21.
- The White House, *Remarks by the President on the “Education To Innovate” Campaign*, 2009, pobrane 10 września 2010, z <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/remarks-president-education-innovate-campaign>
- Tobias S., *They're not dumb, they're different: Stalking the second tier*, Research Corporation, AZ, Tucson 1990.
- Van de Ven A.H., Poole M.S., *Explaining Development and Change in Organizations*, „The Academy of Management Review”, 1995, 20(3), s. 510–540.
- Van Driel J.H., Verloop N., Van Werven H.I., Dekkers H., *Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education*, „Higher Education”, 1997, 34, s. 105–122.
- Walczyk J.J., Ramsey L.L., *Use of learner-centered instruction in college science and mathematics classrooms*, „Journal of Research in Science Teaching”, 2003, 40(6), s. 566–584.
- Wandersee J.H., Mintzes J.J., Novak J.D., *Research on alternative conceptions in science*, w: D. Gabel, MacMillan, New York 1994, s. 177–210.

- Weimer M., *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*, Jossey-Bass, San Francisco 2002.
- Weimer M., Lenze L.F., *Instructional Interventions: A Review of the Literature on Efforts to Improve Instruction*, w: J.C. Smart, Vol. VII, s. 294–333, Agathon Press, New York 1991.
- Winter D., Lemons P., Bookman J., Hoese W., *Novice Instructors and Student-Centered Instruction: Identifying and Addressing Obstacles to Learning in the College Science Laboratory*, „The Journal of Scholarship of Teaching and Learning”, 2001, 2(1), s. 15–42.
- Wright W.A., Knight P.T., Pomerleau N., *Portfolio People: Teaching and Learning Dossiers and Innovation in Higher Education*, „Innovative Higher Education”, 1999, 24(2), s. 89–103.

## STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy problemów związanych z jakością kształcenia na uczelniach amerykańskich i sposobami jej podnoszenia. Wśród nich na czołowym miejscu autorzy wymieniają doświadczenia i umiejętności kadry dydaktycznej.

## SUMMARY

The article discusses the issues connected with the quality of instruction at the US universities and the ways of raising this level. The authors focus their attention on the faculty members' experiences and skills.

## РЕЗЮМЕ

Во всём мире часто говорится о требованиях, касающихся повышения уровня образования в сфере естественных наук, технологии, инженерии и математики (STEM) в высших школах. В работе представлен подход в Соединённых Штатах Америки к данным постулатам, а также особенности американской системы высшего образования, благоприятствующие либо препятствующие усилиям, направленным на улучшение обучения предметам STEM. Работа демонстрирует четыре стратегии изменений, которые обычно можно применить тогда, когда речь идёт о продвижении изменений стратегии обучения, проводимых в высшем образовании.

**Krzysztof Pawłowski**

## **CZYNNIKI OGRANICZAJĄCE MIĘDZYNARODOWĄ KONKURENCYJNOŚĆ EUROPEJSKICH UNIWERSYTETÓW**

### **1. WPROWADZENIE**

Patrząc z perspektywy roku 2010, wyraźnie widać, że w Polsce kończy się stopniowo okres transformacji systemu gospodarczego uruchomiony w 1988 r. tzw. ustawą o wolności gospodarczej ministra Wilczka, okrągłym stołem i wyborami parlamentarnymi z czerwca 1989 r. Okres ten zaczął się w gospodarce od eksplozywnego rozwoju wolnego handlu (kończącego socjalistyczną gospodarkę niedoborów), reform Leszka Balcerowicza oraz polityki rozwoju imitacyjnego, w której przyjmowaliśmy instytucjonalne rozwiązania typowe dla państw rozwiniętych. Następnym etapem to procesy prywatyzacyjne, w dużej mierze oparte na inwestycjach kapitału międzynarodowego; lokowanie w Polsce oddziałów nowych firm produkcyjnych i usługowych przez korporacje zagraniczne, wreszcie lokowaniu w Polsce centrów usług dużych korporacji międzynarodowych (tzw. centrów offshorowych). Decyzje korporacji zagranicznych były podejmowane z uwagi na duży i niemal pusty na początku okresu polski rynek, tanią i relatywnie dobrze wykształconą siłę roboczą i perspektywę członkostwa Polski w UE. Równoległe trwał proces tworzenia się małych i średnich przedsiębiorstw rodzinnych. Proces prywatyzacyjny powoli się kończy; pozostało już tylko kilka obszarów gospodarki wciąż atrakcyjnych dla kapitału międzynarodowego (jak energetyka) i można oczekiwać, że najbliższe 2–3 lata zamkną w praktyce ten okres. W wyniku tych procesów polska gospodarka stała się częścią gospodarki globalnej, w której rządzi podstawowe prawo – maksymalizacji zysku. Współczesne warunki funkcjonowania firm ułatwiają względnie łatwe przenoszenie oddziałów produkcyjnych wszędzie tam, gdzie uzyskanie dla korporacji maksymalnych korzyści jest największe. Wzrost średnich wynagrodzeń w Polsce (w niektórych grupach

zawodowych do średniej wysokości w państwach rozwiniętych) w połączeniu z pojawiającymi się atrakcyjnymi w przyszłości miejscami lokowania firm (np. Ukraina czy Białoruś po uzyskaniu stabilizacji politycznej i wzmocnieniem zasad funkcjonowania prawa gospodarczego) może doprowadzić do sytuacji, w której korporacje międzynarodowe zdecydują się przesunąć część swoich oddziałów ulokowanych w Polsce na nowe, bardziej atrakcyjne tereny (przynoszące większe zyski). Jeżeli do tego dodamy fakt coraz szybszego rozwoju „nowej gospodarki” – gospodarki opartej na wiedzy, to dla polskich władz politycznych powinien być to wyraźny sygnał, że należy uruchomić (lub wzmocnić) nowe mechanizmy rozwojowe, które umożliwią dalszy rozwój polskiej gospodarki.

Rozwój gospodarki opartej na wiedzy, a także przykład obecnego ponadprzeciętnego wzrostu PKB w Niemczech w okresie wychodzenia z kryzysu lat 2008–2009 pokazują, że największe szanse w nowej rzeczywistości gospodarki globalnej będą miały państwa, w których gospodarka jest oparta na firmach technologicznych, które mają skuteczne mechanizmy transferu wiedzy, technologii i innowacji pomiędzy biznesem a sektorem nauki. To w tym obszarze, tj. sektorze badań naukowych i szkolnictwa wyższego, powinny polskie elity szukać nowych, efektywnych mechanizmów rozwojowych i uruchamiać je już teraz, wiedząc, że efekty zmian w sektorze szkolnictwa wyższego i badań wymagają relatywnie długiego okresu czasu (co najmniej 4–5 lat).

## 2. STAN POLSKIEGO SZKOLNICTWA WYŻSZEGO Z PERSPEKTYWY 2010 R.

Można przyjąć, że ostatnie lata zamknęły okres rozwoju ilościowego w polskim szkolnictwie wyższym i nadchodzi okres trudnego, a w przyszłości bardzo trudnego rynku edukacyjnego, głównie dla uczelni niepublicznych, ale także dla wielu uczelni publicznych. Coraz wyraźniejszy spadek liczby 19-latków (a co za tym idzie liczby osób zdających co roku maturę), stopniowe wyczerpywanie się tzw. zapasu edukacyjnego (tzn. liczby osób, które w wieku 19–23 lata nie podjęły studiów, a chcą uzyskać wyższe wykształcenie), zagrażają naszemu szkolnictwu wyższemu. Dodatkowym czynnikiem jest narastająca konkurencja uczelni zagranicznych z państw UE. Można więc oczekiwać, że zabraknie kandydatów na studia, w pierwszej kolejności na stacjonarne studia odpłatne, ale stopniowo kłopoty rekrutacyjne będzie miała także wzrastająca liczba wydziałów uczelni publicznych, a szczególnie Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych.

Okres ostatnich 20 lat był okresem, w którym polska nauka nie odniosła sukcesu, trudno wskazać nawet pojedynczy spektakularny sukces polskiego uczonego pracującego w Polsce. Bardzo słabo jest także w obszarze wdrażania rezultatów badań naukowych do gospodarki w postaci gotowych produktów (a pojedyncze przykłady firm spin-of, które odniosły sukces tylko potwierdzają powyższą tezę). Co gorzej, w systemie szkolnictwa wyższego i sektora nauki w okresie po 1989 r. praktycznie nie dokonano zmian dostosowujących je do nowej rzeczywistości gospodarczej i społecznej (nie biorąc pod uwagę ustawy z 1990 r. umożliwiającej utworzenie sektora uczelni niepaństwowych). Uczelnie publiczne skupiały się na rozszerzeniu oferty edukacyjnej przy wyraźnym ograniczeniu zaangażowania się pracowników akademickich w proces badań naukowych i bardzo słabym angażowaniu się w działania na rzecz rozwoju lokalnego i regionalnego. Patrząc na ostatnie dziesięć lat 2000–2009, trudno zrzucić winę na brak środków inwestycyjnych; w tym okresie uczelnie publiczne uzyskały z budżetu państwa na inwestycje ogromną sumę 16,4 mld zł, dodatkowo w 2007 r. ze środków UE MNiSW przekazało 30 uczelniom publicznym środki w wysokości ponad 2,4 mld zł<sup>1</sup>. Dodatkowe duże pieniądze inwestycyjne uczelnie publiczne uzyskały w ramach regionalnych programów operacyjnych.

Można stwierdzić, że przez ostatnie 20 lat polskie władze nie prowadziły żadnej konkretnej polityki państwowej dotyczącej wykorzystania potencjału szkolnictwa wyższego i badań naukowych, a uczelnie publiczne, korzystając z bardzo szerokiej autonomii, wykorzystały ten okres do wzmocnienia struktur wewnętrznych i budowania materialnej infrastruktury podnoszącej głównie komfort pracy pracowników i studiowania.

Niestety, ostatnie 3 lata, pomimo początkowych nadziei łączonych z rządami PO/PSL, nie przyniosły przełomu. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego szybko wycofało się z planowanych reform systemowych, a ogłoszone w 2009 roku zapotrzebowanie na strategię rozwoju szkolnictwa wyższego, niestety można uznać za zabieg PR-owy (minęło już wiele miesięcy od przedłożenia przez Konsorcjum Ernst&Young IBNGR i KRASP obu wersji strategii, Ministerstwo nadal nie przedstawiło przyjętej ostatecznej strategii, a przesłana w listopadzie 2010 r. nowelizacja ustawy nie ma ze strategią nic wspólnego). Oceniając zachowanie obecnego rządu, można przyjąć, że władze polityczne rządzące Polską zrezygnowały z uruchomienia istotnych reform

<sup>1</sup> GUS, 2010, *Nakłady inwestycyjne w szkołach wyższych w Polsce w latach 1995–2009*, tabl. 3 [w:] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r.*, GUS, Warszawa 2010, s. 326.

systemu szkolnictwa wyższego, szczególnie z uruchomieniem konkurencji między uczelniami w ubieganiu się o środki publiczne.

Zdaniem autora, problem reform lub ich braku w sektorach szkolnictwa wyższego i badań naukowych to nie jest wyłącznie problem środowiska akademickiego, ale od skuteczności działań w tym obszarze zależy przyszłość Polski. Stojąc wciąż przed decyzjami kierunkowymi, warto przeanalizować doświadczenia innych. Współpraca autora z kilkoma amerykańskimi uniwersytetami spowodowała, że autor oparł *benchmarking* na porównaniu systemu amerykańskiego z systemem polskim.

### 3. CO MÓWIĄ DANE I DLACZEGO AMERYKAŃSKIE UNIWERSYTETY SĄ NAJLEPSZE?

Analizując skuteczność amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego i sektora badań naukowych, dwa zestawienia są najbardziej przekonujące – udział laureatów Nagrody Nobla uzyskiwanej przez uczonych zatrudnionych w amerykańskich uniwersytetach w stosunku do laureatów Nagrody Nobla uzyskiwanej przez uczonych zatrudnionych w uczelniach europejskich oraz sposób finansowania sektora B+R.

Proces globalizacji i rozwój gospodarki opartej na wiedzy zwiększać będzie rolę i pozycję światowych liderów – najwięcej zyskają te korporacje i państwa, które będą miały bezpośredni i w bardzo krótkim czasie dostęp do rezultatów badań naukowych i ich zastosowań. Tak więc wygrywać będą ci, którzy stworzą najlepsze systemowe warunki do uprawiania nauki i wykorzystywania efektów prowadzonych badań i zgromadzą najlepszych naukowców. Dlatego liczba laureatów Nagród Nobla pracujących w danym państwie w prosty sposób pokazuje potencjał naukowy, a poprzez to potencjał rozwojowy danego kraju. Dla uśrednienia rezultatów zsumowano Nagrody Nobla przyznawane przez kolejne 10 lat, tzn. 1900–1909, 1930–1939, 1960–1969, 1990–1999, 2000–2009 a więc okresy względnej stabilności w najważniejszych obszarach świata (dlatego wyłączono okresy obu wojen światowych i czasy bezpośrednio po nich następujące).

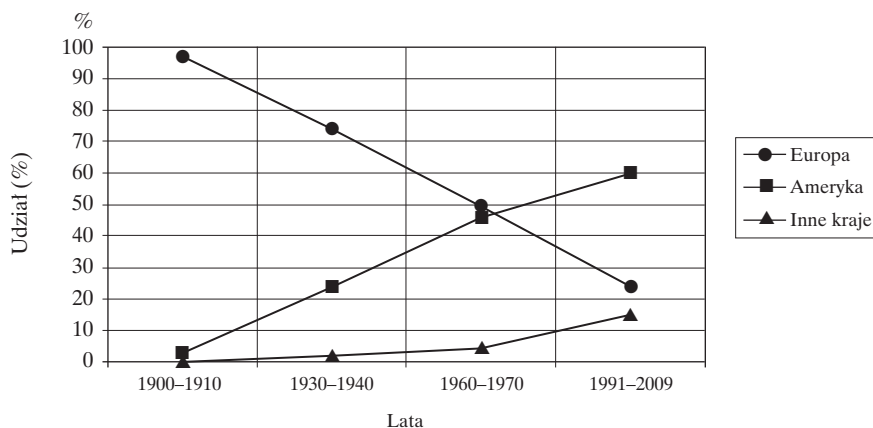
Wymowa danych zamieszczonych na rys. 1 jest jednoznaczna. Jak widać z wykresów przedstawionych na rys. 1, udział procentowy Nagród Nobla przyznawanych Europejczykom w ciągu 100 lat zmalał z blisko 100% do około 24% w latach 90. XX wieku. W tym samym czasie udział procentowy Nagród Nobla przyznawanych uczonym pracującym w USA zwiększył się z niemal



zera (3%) do 60%. Wzrasta też stopniowo liczba nagród przyznawanych naukowcom spoza USA i UE<sup>2</sup>.

Rysunek 1

**Udział procentowy nagród naukowych Nobla wg narodowości przyznanych w latach 1900–2009**



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Nagroda Nobla* [on-line], tryb dostępu: [www.nobel.se](http://www.nobel.se)

Raporty i analizy poświęcone szkolnictwu wyższemu pokazują drastyczne różnice w sposobie finansowania szkolnictwa wyższego pomiędzy państwami Unii a USA – udział środków publicznych jest niemal identyczny (w 2007 w UE [średnia z 19 krajów] 1,1%, w USA 1,0% PKB), natomiast udział pieniędzy prywatnych wspierających szkolnictwo wyższe był w Stanach Zjednoczonych 10-krotnie wyższy niż w UE (odpowiednio w 2007 dla USA 2,1% i dla Europy 0,2% PKB)! Udział środków prywatnych w USA w ostatnich kilku latach znacznie się zwiększył (1999 – 1,2%, 2007 – 2,1%), podczas gdy w większości krajów europejskich pozostał na tym samym poziomie<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> T. Braun, Z. Szabadi-Peresztegi, E. Kovacs-Nemeth, *No-bells for ambiguous list of ranked Nobelists as science indicators of national merit in physics, chemistry and medicine 1991–2001*, „Scientometrics”, 2003, 56 nr 1, s. 3–28.

<sup>3</sup> OECD, *Financial and Human Resources Invested in Education*, chapter B, 2010 [on-line], tryb dostępu: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>, table B2.4., [w:] *Education at a Glance*, s. 220.

#### 4. ŹRÓDŁA PRZEWAGI AMERYKAŃSKICH UNIWERSYTETÓW

Przyjmując za udowodnioną tezę, że obecnie najlepsze uniwersytety amerykańskie (*research university*), a nie europejskie stanowią światowy poziom odniesienia, warto zastanowić się nad tym, co różni je od europejskich.

Ponad 12-letnie doświadczenie autora w tworzeniu i zarządzaniu uczelnią, powstałe na styku dwóch kultur i systemów szkolnictwa wyższego europejskiego (w tym polskiego) i amerykańskiego, pozwala sformułować 5 głównych wyróżników przewagi uczelni amerykańskich nad europejskimi:

1. Skuteczne menedżerskie zarządzanie uczelnią.
2. Skrócenie w czasie drogi do samodzielności naukowej i dydaktycznej pracowników naukowo-dydaktycznych.
3. Stabilność finansowa i organizacyjna.
4. Atmosfera życia akademickiego łącząca naukowców i studentów i kształtująca ludzkie charaktery, postawy.
5. Znacznie silniejsze niż w Europie powiązania z otaczającym światem, szczególnie z gospodarką.

##### a) Menedżerskie zarządzanie uczelniami

To ciekawe, ale można przyjąć z niemal 100% pewnością, że dyskusja dotycząca przyszłości szkolnictwa wyższego i rozwoju nauki toczona w Europie zgromadziłaby przy okrągłym stole tylko polityków i przedstawicieli świata akademickiego – przede wszystkim profesorów – luminary nauki. Gdyby taką samą dyskusję prowadzono w Stanach Zjednoczonych, na pewno zgromadziłaby przy stole jeszcze przedstawicieli dwóch ważnych grup zawodowych – prezydentów uniwersytetów i colleg'ów oraz przedstawicieli bardzo wpływowych towarzystw naukowych, przedstawicieli *think tanków* i prywatnych instytutów badawczych, prawdopodobnie także przedstawicieli wielkich korporacji biznesowych w sposób szczególny zainteresowanych wdrażaniem nowych osiągnięć naukowych (np. przemysłu farmaceutycznego czy korporacji informatycznych). Ta istotna różnica – wskazująca, że w Europie brak menedżerów edukacji zarządzających tworzeniem, przekazywaniem i stosowaniem wiedzy – ma bardzo duży wpływ na kondycję europejskiego szkolnictwa wyższego i nauki.

Ważnym czynnikiem różniącym europejskie i amerykańskie szkolnictwo wyższe jest sposób zarządzania uczelniami. W systemie amerykańskim doszło do oddzielenia funkcji zarządczych od funkcji akademickich i do powstania specyficznej grupy zawodowej – profesjonalistów wyspecjalizowa-

nych w zarządzaniu szkołami wyższymi (koledżami i uniwersytetami czy też uczelniami wyspecjalizowanymi), którzy obejmują stanowiska prezydentów uczelni w drodze konkursowej i niemal zawsze nie należą do kadry naukowo-dydaktycznej uczelni, w której obejmują takie funkcje. Typowy prezydent amerykańskiej uczelni to absolwent dobrego uniwersytetu, który spędził kilkanaście lat, pracując na jednym lub kilku innych uniwersytetach jako pracownik naukowo-dydaktyczny, osiągając kolejne tytuły i stopnie naukowe, pełniąc różne funkcje administracyjne i akademickie, przechodząc też przez specjalny system szkolenia. W procesie selekcji wśród kandydatów na stanowisko prezydenta ważnymi czynnikami są umiejętności menedżerskie oraz połączenie doświadczenia akademickiego i umiejętności menedżerskich, co dobrze oddaje zamieszczona poniżej wypowiedź mojego partnera Curtis'a McCray'a – prezydenta National Louis University, Chicago, Illinois.

*„Umiejętności zarządcze są ważnym czynnikiem selekcji kandydata na prezydenta uniwersytetu, ale zwraca się również uwagę na doświadczenie akademickie. Ponieważ kadra akademicka nadal odgrywa rolę w procesie selekcji prezydenta, to nadal istnieje też orientacja na doświadczenie akademickie. Uniwersytety for-profit (np. University of Phoenix) zatrudniają prawie wyłącznie ludzi z doświadczeniem menedżerskim.*

*To zachowanie będzie się jednak różniło w zależności od typu i statusu uniwersytetu. Na przykład University of Chicago i Stanford University nadal kładą nacisk na akademickie przygotowanie swoich prezydentów, ale z wyraźnym wymogiem doświadczenia menedżerskiego osób zatrudnionych na stanowiskach wiceprezydentów, Provost'ów i dziekanów. Jako inny przykład można podać Michigan State University, które zatrudniło jakiś czas temu wiceprezydenta Bank of America.*

*Małe, elitarne college amerykańskie nadal kładą duży nacisk na doświadczenie akademickie swoich prezydentów, często uzyskiwanego za cenę umiejętności zarządczych. Ale coraz częściej rady powiernicze nalegają, aby prezydenci potrafili czytać raporty finansowe i rozumieli systemy ludzkie i informatyczne w swoich instytucjach. Institute for Education Management Harvard University jest przykładem jednej z wielu instytucji, w których prezydenci są kształceni w finansach, inwestycjach, technologiach informatycznych, marketingu, polityce, fundraisingu, i planowaniu strategicznym. Ta wiedza jest dodatkiem do wiedzy akademickiej, jaka może być od nich wymagana. Różne amerykańskie stowarzyszenia edukacji uniwersyteckiej podczas seminariów i konferencji, jakie się odbywały w ostatnich latach, kładą coraz większy nacisk na umiejętności menedżerskie u swoich członków–prezydentów uniwersytetów.*

*Można oczekiwać, że w miarę rozwoju instytucji for-profit, dbających o prawidłowe wyniki finansowe, w połączeniu z coraz wyższymi kosztami edukacji, rady nadzorcze i legislacyjne będą wykazywały coraz to większą dbałość o to, jak uniwersytety są zarządzane. Należy się spodziewać pojawienia się jeszcze większej grupy ludzi obejmujących prezydentury uniwersyteckie posiadających doświadczenie menedżerskie. Nie widać trendów przeciwnych”<sup>4</sup>.*

Uczelnie amerykańskie zachowały kadencyjność w obsadzaniu stanowiska prezydenta. Jednak kadencje są dłuższe niż w Polsce, a ilość kolejnych kadencji, które może w danej uczelni zrealizować jeden człowiek, nie jest zazwyczaj ograniczona.

Różnice pomiędzy europejskim (w tym: polskim) i amerykańskim systemem szkolnictwa wyższego można w obszarze zarządzania sprowadzić do tego, że o europejskim szkolnictwie wyższym decyduje tylko świat polityków oraz świat uczonych profesorów i tylko oni odgrywają istotną rolę, definiując strategię i podejmując decyzje. W USA znaczenie świata polityków i świata profesorów jest mniejsze, gdyż zostawili oni wolne pole dla świata menedżerów edukacyjnych.

Sprawa profesjonalnego zarządzania szkołą wyższą nie sprowadza się tylko do efektywnego zarządzania finansami, zasobami materialnymi i ludźmi, gdyż ważnym czynnikiem w zarządzaniu uczelnią jest zarządzanie „produkowaną” w niej, przetwarzaną i przekazywaną wiedzą i skuteczność zarządzania nią jest kluczem do osiągnięcia przez uczelnię sukcesu lub poniesienia porażki. Obserwując sposób zarządzania uczelniami państwowymi (oczywiście najczęściej doświadczeń i obserwacji pochodzi z uczelni polskich), można odnieść wrażenie, że funkcja rektora uczelni państwowej w dużej części sprowadza się do 3 elementów: administrowania, pełnienia funkcji reprezentacyjnych i zabiegania o pieniądze u władz państwowych. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym skuteczność działania jest krótka kadencja, konieczność ubiegania się przy ponownym wyborze o poparcie wewnętrznych grup interesów (i naturalne zabieganie o ich poparcie w czasie sprawowania funkcji) oraz konieczność powrotu na to samo stanowisko w uczelni, które się opuściło na czas sprawowania funkcji rektora. Te wszystkie czynniki w sposób naturalny utrudniają działania niezbędne dla rozwoju uczelni, a często je wręcz unie możliwiają.

Dlatego tak często nie tylko obserwatorzy zewnętrzni, ale i bardziej krytyczni (i niecierpliwi) pracownicy polskich uczelni państwowych mają silne

<sup>4</sup> Tłumaczenie fragmentu z korespondencji prywatnej autora, sierpień 2003.

odczucie, że te uczelnie trwają, stoją w miejscu, a czas niezbędny na adaptację do otaczającej uczelni rzeczywistości jest niezmiernie długi. Polskiego rektora wybierają przeważnie koledzy profesorowie i chcąc nie chcąc staje się on ich zakładnikiem. Amerykańskiego prezydenta wybiera się według specjalnych procedur – zatrudnione w uczelni *faculty* ma prawo wyrażenia opinii o kandydatach, jednak głos decydujący należy do osób spoza uczelni, ale mocno z nią związanych i zainteresowanych jej sukcesem (do członków Rady Powierniczej w przypadku uczelni prywatnych lub władz stanowych w przypadku uniwersytetów stanowych). Pozycja amerykańskiego prezydenta jest bardzo silna, może sobie dobrać swoich najbliższych współpracowników (wiceprezydentami są często osoby spoza danego uniwersytetu). Zazwyczaj rektor ten studiował, robił doktorat i pracował w różnych uniwersytetach, często też kierował kilkoma różnymi uczelniami, ma on więc bogate, różnorodne doświadczenie pozwalające na obiektywne rozpoznanie zasobów i skuteczne zarządzanie uniwersytetem, w którym objął funkcję prezydenta. Nie musi przyjmować „strategii przetrwania” typowej w polskich warunkach (z uwagi na konieczność powrotu do swojego wydziału czy instytutu), a jest on funkcjonalnie zainteresowany sukcesem kierowanej przez siebie instytucji, bo jej sukces – wyraziście widoczna „wartość dodana” uczelni podczas jego kadencji – wzmacnia jego pozycję przy ubieganiu się o funkcję prezydenta na kolejną kadencję w tej samej, czy też o nową funkcję w innej uczelni.

Potrzeba posiadania silnego przywództwa (czy to prezydenta, czy rektora) we współczesnych uczelniach jest szczególnie paląca. Warto nawiązać do P.F. Druckera, nieco zmieniając jego wypowiedź: „jedyną co będzie stała w funkcjonowaniu wyższych uczelni w przyszłości to zmiana”. A dokonywanie zmian, nawet palących i akceptowanych w danej uczelni przez większość pracowników, jest niezmiernie trudne. Każda tradycyjna szkoła wyższa (wyłączam z tego wywodu uczelnie „*for profit*”) to „konglomerat” większych lub mniejszych zespołów pracowników naukowo-dydaktycznych, w dużej mierze niezależnych (tej niezależności broni autonomia akademicka), zanurzonych we wspólnej „tkance” administracyjnej. Każdy taki zespół, oprócz badań naukowych, prowadzi zajęcia dydaktyczne z wybranej grupy przedmiotów lub całego kierunku studiów, lub specjalizacji i jest w sposób oczywisty zainteresowany stabilnością (lub wzrostem zadań) swojej „działki dydaktycznej”, a niemal nigdy nie jest zainteresowany jej ograniczeniem lub zamknięciem, nawet wówczas gdy nie ma racjonalnych powodów oferowania danego kierunku studiów czy konkretnej grupy przedmiotów. System koncesyjny udzielania uprawnień i wymagania procedur akredytacyjnych dodatkowo wzmacniają stabilizację. Uprawnienia i akredytacja zależą często od liczebności (bardziej niż od rze-

czywistej klasy) grupy profesorów prowadzących zajęcia na danym kierunku studiów. Ta sytuacja powoduje naturalny wzrost liczebności tej grupy osób – profesori próbuja zatrzymać na uczelni swoich najlepszych doktorantów, co umożliwia w następstwie przyjmowanie na studia większej liczby studentów i to niezależnie od zapotrzebowania na takich profesjonalistów przez lokalny czy globalny rynek pracy. Każdy zajmujący się zawodowo szkolnictwem wyższym może podać przypadki kształcenia w dziedzinach zupełnie nieprzydatnych dla rynku pracy czy też specjalistów dla umierających gałęzi gospodarki. Trzeba silnego przywództwa w danej szkole wyższej, aby w tej sytuacji można było podjąć decyzję o zamknięciu danego kierunku i ograniczeniu liczebności konkretnego zespołu pracowników naukowo-badawczych. Alternatywa dla uczelni jest zła – akceptowanie niekontrolowanego rozwoju (ograniczonego tylko przez wielkość budżetu uczelni) może spowodować stopniową utratę prestiżu i prowadzić uczelnię do upadku.

#### *b) skrócenie drogi awansu naukowego*

Istotnym czynnikiem wyraźnie wyróżniającym amerykański system szkolnictwa wyższego od większości państwowych systemów europejskich jest znaczne uproszczenie i skrócenie drogi awansu naukowego i organizacyjnego dla pracowników naukowo-badawczych. Amerykanie z właściwym sobie pragmatyzmem i zamiłowaniem do prostoty rozwiązań związali tytuł profesora wyłącznie z najwyższą funkcją uniwersytecką. Skutek jest taki, że ostatnim stopniem naukowym jest stopień doktora, a „tytuł” profesora jest związany z pracą w konkretnym uniwersytecie i uzależniony od wygrania konkursu na stanowisko z jasnymi kryteriami, z których najważniejsze to kryterium osiągniętego dorobku naukowego, ale bardzo ważnym kryterium są osiągnięcia w pracy dydaktycznej. W większości państw europejskich obok pozycji profesorów uczelnianych istnieją tytuły naukowe profesora nadawane przez państwo, a w wielu (państwa środkowo- i wschodnioeuropejskie) istnieje jeszcze stopień pośredni, to jest stopień doktora habilitowanego. Ponieważ większość stanowisk uczelnianych jest zastrzeżona w uczelniach europejskich dla osób posiadających państwowy tytuł profesora lub stopień doktora habilitowanego, to czas do osiągnięcia samodzielności naukowej i organizacyjnej w uniwersytetach europejskich jest bardzo długi, co skutecznie zniechęca wielu niezwykle uzdolnionych i dynamicznych młodych pracowników nauki do kontynuowania po doktoracie kariery uczelnianej. W europejskiej kulturze akademickiej można wręcz mówić o zawodowej korporacji profesorów mającej z jednej strony niemal monopol w obejmowaniu wyższych stanowisk

uniwersyteckich (od kierownika katedry w górę), z drugiej – wyraźną przewagę w dostępie do środków na finansowanie badań naukowych, a dodatkowo zwyczajowo utrzymujących katedry, aż do ukończenia 70 roku życia.

W tej sytuacji trudno się dziwić, że tak wielu wybitnych młodych naukowców wyjeżdża do USA, gdzie trzydziestolatek posiadający ważne osiągnięcia naukowe, będący profesorem na bardzo znanym uniwersytecie nie budzi zdziwienia. W dyskusjach dotyczących modelu kariery naukowej w Europie często podnosi się argument, że dodatkowe stopnie i tytuły naukowe oraz związana z nimi dostępność do stanowisk, bronią prestiżu naukowców i blokują dostęp do najważniejszych stanowisk uczelnianych dla osób ze zbyt małym dorobkiem naukowym, a więc utrudniają obniżenie jakości całej uczelni. Trudno zgodzić się z tą argumentacją, gdyż ograniczenie się przez amerykański system akademicki tylko do tytułu doktora nie utrudnia uzyskiwania przez amerykańskich uczonych najważniejszych osiągnięć naukowych i zdobywania najbardziej prestiżowych wyróżnień, w tym wzrastającej liczby Nagród Nobla. Europejska kultura akademicka, umożliwiająca pełnienie stanowisk kierowników katedr przez kilkadziesiąt lat (a co za tym idzie decydowania tak długo o kierunkach prowadzonych badań naukowych, podziale środków na badania), w sposób oczywisty utrudnia prowadzenie badań w nowych obszarach badawczych, szczególnie w dziedzinach nauk najszybciej rozwijających się (inaczej jest w naukach humanistycznych, w których długowieczne doświadczenie może odgrywać pozytywną rolę). W większości uczelni europejskich istnieją wyraźne bariery utrudniające awans innowatorów i rozwój innowacyjnych nowych obszarów badań. Ścisłe zhierarchizowanie struktur uniwersyteckich utrudnia działanie przedsiębiorcze i innowacyjne młodych pracowników nauki i nie pozwala uzyskać dużej sprawności organizacyjnej w młodym wieku.

### *c) finanse i koncentracja nakładów*

W Polsce zasadniczym czynnikiem stabilizującym uczelnie publiczne, a zarazem osłabiającym ich zdolność do zmian i do odpowiedzi na wyzwania świata współczesnego jest stałe finansowanie z budżetu państwa. W sytuacji doktrynalnego utrzymywania przez większość państw europejskich zasady nieodpłatnej nauki w szkole wyższej państwo jest zmuszone do finansowania swoich uczelni, nawet wówczas gdy widać wyraźnie, że są niepotrzebne lub działają źle. Łatwy dostęp do pieniędzy publicznych, nawet ograniczonych, zawsze rozleniwia.

Profesjonalny menedżer szkoły wyższej, niezwiązany z żadnymi występującymi w szkole wyższej grupami interesów i niezwiązany emocjonalnie

z tworzeniem w przeszłości konkretnych programów dydaktycznych czy prowadzeniem badań naukowych w tej uczelni, może w sposób bardziej racjonalny i skuteczny zarządzać, a nie tylko administrować tworzeniem i przekazywaniem wiedzy. Może tworzyć jak najlepsze warunki pracy oraz właściwy system motywacji dla zatrudnionych w niej pracowników naukowych i dydaktycznych w sposób obiektywny, inwestować środki finansowe w obszary badań i zespoły badawcze, które przyniosą uczelni największe korzyści.

Autor niniejszego opracowania jest zwolennikiem prowadzenia przez państwo bardziej stanowczej polityki naukowej i polityki edukacyjnej. Analizując politykę państw europejskich w tym zakresie, odnosi wrażenie, że sprowadza się ona w dużej mierze do „rozsmarowywania” pieniędzy, tzn. jednakowego niemal wspierania wszystkich uczelni i jednostek badawczych. Praktyka amerykańska wydaje się być inna i skuteczniejsza. Celem uniknięcia oskarżeń o stronniczość można przytoczyć komentarz z Komunikatu Komisji Europejskiej z 5 lutego 2003 roku „(...) dla porównania w USA jest ponad 4000 uczelni. Lwia część akademickiego potencjału naukowego USA, środków publicznych na akademickie badania naukowe i nagród Nobla przypada około 50 z nich”<sup>5</sup>. To powoduje, że menedżerska skłonność do pragmatycznego wspierania najlepszych przynosi bardzo korzystne w skali państwa rezultaty. Warto też zauważyć, że amerykański system finansowego wspierania najlepszych uczelni wcale nie powoduje upadku pozostałych uczelni – te pozostałe funkcjonują na prawdziwym rynku edukacyjnym. W zależności od statutu prawnego, a więc od tego, kto jest założycielem uczelni (stan czy osoba lub instytucja prywatna), wyznaczają wysokie lub niskie czesne, ubiegają się o dotacje i granty federalne, stanowe czy też środki od instytucji i fundacji prywatnych, a ich pracownicy naukowcy przyzwyczajeni są do tego, że jeśli chcą prowadzić badania naukowe w swojej dziedzinie, to muszą samodzielnie zdobyć na to pieniądze. Także system awansów w amerykańskich szkołach wyższych jest zdrowszy – konkursy na stanowiska profesorskie wymuszają dłuższą aktywność badawczą i dydaktyczną pracowników naukowo-dydaktycznych. Dość powszechny zwyczaj zatrudniania się, w miarę wzrostu dorobku naukowego oraz doświadczenia, w coraz lepszej uczelni wymusza znacznie większe zaangażowanie się w pracę uczelni, w porównaniu z typowym pracownikiem polskiej uczelni publicznej. Stałe zatrudnienie (tzw. *tenure*) jest ukoronowaniem kariery akademickiej, ale nie oznacza bynajmniej przejścia

<sup>5</sup> Komisja Europejska, komunikat, *Rola wyższych uczelni w Europie wiedzy*, COM, 2003, 58 final z 5 lutego 2003 roku, tryb dostępu: [http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2003/com2003\\_0058en01.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2003/com2003_0058en01.pdf)



na „emeryturę akademicką”, tzn. trzymania katedry za każdą cenę, a często także bez wyraźnego świadczenia pracy.

Warto zauważyć, że polityka koncentracji środków publicznych w wybranej grupie najlepszych uniwersytetów służy wzrostowi jakości zatrudnionej kadry naukowo-dydaktycznych w pozostałych uniwersytetach. Autor wiele razy przeglądał CV amerykańskich profesorów i to zwykle pracujących w uczelniach niezaliczanych do czołowej 50-tki. Można w tych CV zauważyć pewną prawidłowość – studia, szczególnie *graduate* w jednej ze znanych, markowych uczelni (powiedzmy w uczelniach czołowej setki), często doktorat w uczelni z najwyższej ligi, później praca w minimum 2–3 uniwersytetach stanowych lub prywatnych. Taki system zasilania całego szkolnictwa wyższego przez absolwentów studiów doktoranckich z najlepszych uniwersytetów, niewymuszony, tylko działający na zasadzie, że lepszy wygrywa ze słabszym, powoduje stopniowe podnoszenie jakości kształcenia w całym amerykańskim szkolnictwie wyższym. Absolwenci studiów doktoranckich, spędzający w tych najlepszych uczelniach (centrach doskonałości) kilka lat, wynoszą ze sobą najlepsze praktyki prowadzenia badań oraz technik i metod prowadzenia zajęć ze studentami, a także przenoszą do miejsca zatrudnienia atmosferę relacji ze studentami tak charakterystyczną dla amerykańskich uniwersytetów z „ligi bluszczowej”. Dochodzi więc do bardzo pożądanego rozprzestrzeniania się wysokiej jakości.

Jednym z elementów większej stabilności finansowej uczelni amerykańskich jest zróżnicowanie źródeł finansowania. I tak, obok czesnego, dotacji federalnych czy stanowych, zleceń pochodzących z gospodarki, istotnym źródłem finansowania (szczególnie w tych najbardziej markowych uczelniach) są pieniądze pochodzące od absolwentów – począwszy od zwyczajowych, corocznych, niewielkich datków, aż po zapisy testamentalne wielkich majątków. Amerykańskie uczelnie, chcąc zmaksymalizować efekty wspierania uczelni przez jej absolwentów i innych dobroczyńców, wypracowały system komunikowania z osobami wspierającymi finansowo uczelnie, począwszy od specjalnych czasopism adresowanych do absolwentów, a kończąc na nazywaniu imieniem największych donatorów całych szkół, instytucji, centrów badawczych czy katedr lub też poszczególnych sal wykładowych.

Ta dywersyfikacja źródeł finansowania, a szczególnie rozbudowany system donacji prywatnych buduje długoterminowe bezpieczeństwo finansowe uczelni amerykańskich. Te najlepsze, najbardziej sławne, dysponują gigantycznymi majątkami (mającymi często charakter *endowment fund*). W takich uczelniach nie ma zagrożenia koniunkturalnego, związanego z brakiem środków na niezbędne inwestycje czy badania własne, a zgromadzony majątek pozwala na planowanie długoterminowych strategii rozwoju.

*d) otoczenie społeczne*

Polskie publiczne szkolnictwo wyższe w dużej mierze tkwi w swoistej podwójnej pułapce: nieodpłatnego kształcenia i pełnego finansowania uczelni publicznych ze środków budżetowych. Można nazwać ten stan pułapką, bowiem zatrzymuje on większość uczelni w miejscu, gdyż utrudnia, a czasami uniemożliwia wręcz uruchomienie zmian prowadzących w stronę tak oczekiwanej doskonałości akademickiej. Warto zauważyć, że dominującą grupę na liście najlepszych uniwersytetów w USA stanowią uczelnie prywatne. Warto też zadać sobie pytanie, czy to przypadek, czy też pewna prawidłowość wynikająca z ogólnych reguł kapitalizmu, że instytucja prywatna radzi sobie lepiej w sytuacji istnienia prawdziwego rynku i silnej konkurencji.

Polska potrzebuje silnego sektora uczelni prywatnych nie tylko po to, aby zdjąć (albo osłabić) odpowiedzialność państwa za finansowanie wykształcenia wyższego, lecz również po to, by zwiększyć konkurencję pomiędzy uczelniami i skłonność większej liczby uczelni do uzyskiwania doskonałości akademickiej. Uczelnia prywatna ma dwa „klasyczne” sposoby uzyskania długookresowej stabilności – albo „sprzedając tanio dyplomy”, tzn. oferując łatwe studia za niskie czesne, albo oferując programy studiów bardzo wysokiej jakości. W tym pierwszym przypadku praktykę psucia rynku edukacyjnego powinny uniemożliwić skuteczne krajowe systemy udzielania koncesji i akredytacji oraz działania odpowiednich władz państwowych zdolnych do odebrania uprawnień do nadawania państwowych tytułów naukowych i zawodowych w przypadku utraty koncesji lub akredytacji. W Europie prywatne uczelnie elitarne to uczelnie działające tylko w obszarze szeroko rozumianej edukacji biznesowej (by wymienić tylko 3 różne przykłady INSEAD francuski, IESE hiszpańskie czy WHU niemieckie). W USA natomiast najlepsze są prywatne uczelnie medyczne, artystyczne czy uniwersytety techniczne. Wyzwaniem, przed którym stają odpowiednie władze państwa polskiego, jest ustanowienie takich procedur prawnych i administracyjnych, które umożliwiłyby tworzenie wielodziedzinowych (szerokoprogramowych) uniwersytetów prywatnych wysokiej jakości oraz racjonalizacja sposobów finansowania i zarządzania uczelniami państwowymi prowadząca do uruchomienia w nich procesów wzrostu jakości.

*e) mobilność kadry i dynamiczne otoczenie społeczne*

Istotną, pozytywną cechą amerykańskiej społeczności akademickiej, w znacznej mierze ułatwiającą rozszerzanie i rozpowszechnianie dobrych praktyk akademickich, jest bardzo duża mobilność kadry akademickiej

zatrudnionej w amerykańskich uczelniach. Rzadko można w USA spotkać profesora, który związał całą karierą z jedną uczelnią (od magisterium czy doktoratu po profesurę), co jest wciąż typowym rozwiązaniem europejskim. Natomiast częsty przypadek to 2 lub 3 uczelnie na etapie kształcenia, a później praca w kilku, coraz wyżej usytuowanych w rankingach uczelniach. Jeśli połączymy to z częstym zwyczajem pracy równoległej w przedsiębiorstwach czy różnego rodzaju instytucjach (*think tankach*, instytutach badawczych, fundacjach czy stowarzyszeniach naukowych, firmach doradczych), to wybitny amerykański profesor ma wyraźnie szerszą sieć powiązań także personalnych i większe doświadczenie praktyczne. Co ciekawe, taka wysoka mobilność i łatwość przejścia na inny uniwersytet (szczególnie dla osób wyróżniających się rezultatami pracy naukowej i dydaktycznej) daje amerykańskim profesorom niezbędną niezależność intelektualną i odporność na naciski administracyjne, jest ona również znacznie skuteczniejsza (i zdrowsza) niż osławiona europejska autonomia akademicka.

Wydaje się, że jedną z ważnych przyczyn przewagi uniwersytetów amerykańskich jest fakt, że działają one w bardzo dynamicznym otoczeniu społecznym, w którym następuje szybka wymiana wiedzy i informacji oraz stałe jej gromadzenie w wielu miejscach. Społeczeństwo amerykańskie jest niezwykle aktywne, ludzie zrzeszają się w różnorodnych organizacjach społecznych, ale także korporacjach zawodowych i tworzą bardzo szeroką i intensywnie wymieniającą informacje sieć społeczną. W USA jest proporcjonalnie najwięcej skupisk osób działających razem lub spotykających się w specjalnych organizacjach (klubach towarzyskich, stowarzyszeniach itp.), osób posiadających wyrafinowaną wiedzę specjalistyczną, znawców i wybitnych praktyków. W takich przypadkach dochodzi do łatwej kumulacji wiedzy i swoistego wielokierunkowego „pompowania” nowej wiedzy uczestnikom spotkań i członkom organizacji. Ruchliwość społeczna Amerykanów przekłada się także na aktywność społeczną członków amerykańskiego społeczeństwa akademickiego. Profesorowie uniwersytetów są też często członkami organizacji społecznych i zawodowych. Są zapraszani z wykładami i sami zapraszają na uniwersytechy ekspertów i praktyków. W takich warunkach wymiana wiedzy następuje najszybciej i najpełniej. Charakterystycznym zjawiskiem amerykańskim jest duża powszechność wiedzy o działaniu (np. jak założyć firmę, jak dokonać transferu technologii itd.) i wiedzy użytecznej (także tej najprostszej). To wszystko tworzy klimat społeczny sprzyjający kształtowaniu postawy otwartości na nową wiedzę i przekonaniu o jej dostępności. Jedną z tajemnic sukcesu amerykańskiego wydaje się być to, że to szeroko rozumiany system społeczny, a nie tylko gospodarka, wbudował mechanizmy wchłaniania innowatorów

(tzn. wyławiania, a następnie awansowania). Tacy ludzie są otwarci na nową wiedzę i mają zdolność do jej przetwarzania. Koncepcja kształcenia człowieka innowacyjnego zdaje się być właśnie w USA najbardziej realna.

f) *atmosfera życia akademickiego*

Cechą charakterystyczną większości uczelni amerykańskich, szczególnie tych najlepszych, jest partnerski układ relacji profesor – student, czy administracja uczelni – studenci. Studenci płacący za studia (często bardzo wysokie czesne) w sposób oczywisty oczekują za te pieniądze odpowiedniego programu studiów, właściwej organizacji oraz partnerskiego traktowania. Zatrudnieni w uczelni wykładowcy mają świadomość, że kształcenie studentów jest ich podstawowym, a często jedynym zadaniem. W dobrej uczelni amerykańskiej relacje profesor – student nie ograniczają się tylko do sali wykładowej, co niestety, nie licząc najlepszych uczelni brytyjskich, jest częstym przypadkiem w uczelniach europejskich. Takie stosunki partnerskie w sposób oczywisty ułatwiają wyławianie najzdolniejszych studentów, a zarazem budują silne, emocjonalne i długotrwałe więzy studentów ze swoją *alma – mater*.

#### 4. PRZYSZŁOŚĆ POLSKIEGO SZKOLNICTWA WYŻSZEGO I ZAŁOŻENIA REFORMY

Przyszłość polskiego szkolnictwa wyższego w dużej mierze zależy od usunięcia trzech blokad wbudowanych w system poprzez niewłaściwe rozwiązania prawne, to jest:

- finansowania ze środków publicznych kształcenia studentów wyłącznie w uczelniach państwowych;
- zbyt długiej drogi awansu pracowników naukowo-badawczych;
- dopuszczenia przez rozwiązania prawne, ale i powszechną akceptację społeczności akademickiej, aby studia niestacjonarne były realizowane według skromniejszego programu niż na studiach stacjonarnych.

Wszystkie trzy bariery z punktu widzenia regulacji prawnych, ale i konkretnych rozwiązań (procedur) organizacyjnych są łatwe do usunięcia. Jednak zmiany naruszyłyby interesy bardzo wpływowych grup interesu, a także naruszyć stabilność słabszych uczelni państwowych. Niewątpliwie usunięcie tych barier byłoby korzystne dla wzmocnienia w dłuższym dystansie czasowym całego polskiego szkolnictwa wyższego i wpłynęłoby korzystnie na zwiększenie potencjału konkurencyjnego państwa.

Obecny system finansowania szkolnictwa wyższego jest z punktu widzenia rozwiązań systemowych podobny do tego, który obowiązuje w większości państw europejskich, natomiast w fazie realizacyjnej jest jego karykaturą.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej zapewnia demokratyczny dostęp do wykształcenia wyższego (poprzez zapis o studiach nieodpłatnych dla studentów) w praktyce ten dostęp jest ograniczony do mniej niż 50% ogółu studentów. Pozostali płacą za studia zarówno studiując w uczelniach prywatnych, jak i państwowych. To ograniczenie jest spowodowane zbyt małymi możliwościami budżetu państwa i można z wysokim prawdopodobieństwem założyć, że będzie istniało przez następne kilkanaście lat. Tak więc uczelnie państwowe mogą oferować studia nieodpłatne tylko dla limitowanej liczby studentów. To powoduje, że w uczelniach państwowych obowiązują zasady przyjmowania na studia stacjonarne kandydatów, którzy uzyskali na egzaminach maturalnych najwyższe lokaty. W takiej sytuacji, z zasady, na studia nieodpłatne dostają się kandydaci pochodzący z rodzin najlepiej sytuowanych, w których inwestuje się w dobrą edukację dzieci od wczesnego okresu życia, wysyła do najlepszych szkół na wcześniejszych etapach edukacji. Taki „prezent” w formie studiów opłacanych ze środków publicznych dla rodzin zamożnych ma dużą wartość, gdyż średni koszt pięcioletnich studiów wynosi w Polsce około 35 tys. zł, a więc wartość samochodu średniej klasy. Natomiast kandydaci na studia pochodzący z rodzin ubogich, zamieszkałych zwykle w małych miastach i wsiach, kończący słabe szkoły średnie, muszą płacić za studia. Tak więc w Polsce doszło do karykaturalnej realizacji demokratycznego dostępu do wykształcenia wyższego, realizacji wyraźnie niesprawiedliwej społecznie, bo utrudniającej dostęp do wykształcenia wyższego grup społecznych najbardziej potrzebujących pomocy państwa.

Czas na zmiany jest korzystny, gdyż w następnych latach liczba kandydatów na studia będzie się stopniowo zmniejszać. Ewentualna zmiana sposobu finansowania szkolnictwa wyższego powinna być wprowadzona jednocześnie ze zmianą sposobu realizacji studiów niestacjonarnych. Wprowadzenie systemu ECTS jako jednoznacznego kryterium do uzyskania dyplomu pozwoliłoby na zrównanie wymagań dla uzyskania dyplomu ukończenia studiów i zmniejszyłoby z czasem obecną „atrakcyjność” studiów niestacjonarnych. W Polsce szczególnie korzystne byłoby wprowadzenie postulowanej poniżej realizacji zasady demokratycznego dostępu do wykształcenia wyższego poprzez sfinansowanie ze środków publicznych pierwszego roku studiów dla wszystkich kandydatów, niezależnie od wybranej uczelni i trybu studiów bądź sfinansowanie pierwszych dwóch lat dla studentów studiów stacjonarnych. W Polsce dotacja z budżetu państwa na działalność dydaktyczną w uczelniach

państwowych wyniosła w 2009 roku 9 356 mln zł<sup>6</sup>. Z prostego przeliczenia wynika, że te same pieniądze wystarczyłyby do sfinansowania studiów wszystkich studentów studiujących w Polsce na I i II roku! Pozostałoby w sposób rozważny rozszerzyć system stypendialny, który umożliwiłby kontynuowanie studiów na wyższych latach studentom pochodzącym z rodzin ubogich i mniej zamożnych.

Kompleksowy system studiów zapewniający odpowiednie kadry dla państwa i jego gospodarki powinien w Polsce zawierać:

- I. Studia kompetencyjne, nieodpłatne dla studentów na wybranych kierunkach w wybranych, najlepszych uczelniach dla około 20 tys. studentów przyjmowanych co roku.
- II. studia nieodpłatne dla wszystkich studentów I roku niezależnie od formy i trybu studiowania (zapewniające demokratyczny dostęp do wykształcenia wyższego).
- III. Studia odpłatne dla wszystkich pozostałych studentów począwszy od II roku studiów, przy czym studia stacjonarne (jako preferowana przez państwo forma studiów) byłyby częściowo finansowane ze środków budżetu państwa poprzez algorytm w wysokości 3 tys. zł/rok studiów; dla większości kierunków, a odpowiednio więcej dla kierunków technicznych, medycznych.
- IV. Nieodpłatne studia doktorskie w najbardziej rozwojowych dziedzinach wiedzy (dla przykładu: matematyka, fizyka, biotechnologia, biologia itp.) dla około 4000 doktorantów przyjmowanych co roku na 3-letnie, stacjonarne studia doktoranckie (doktoranci pod warunkiem uzyskiwania promocji otrzymują dodatkowo stypendium w wysokości 50–60 tys. zł/rok).

Można przyjąć, że w ciągu następnych kilku lat liczba studentów w Polsce znacznie stopniowo spadać, aż do docelowej wielkości 1,0–1,2 mln osób przy wskaźniku skolaryzacji wynoszącym 50%. Wprowadzenie nowego systemu byłoby najdroższe w początkowym okresie kilku lat, gdy obowiązywać musiałyby dotychczasowe rozwiązania dla obecnych studentów i nowe dla studentów podejmujących studia. Ze względów finansowych łatwiej byłoby podjąć wprowadzenie nowego systemu za około 10 lat, gdy liczba osób podejmujących studia spadnie do mniej niż 300 tys. osób rocznie. Tylko czy Polska może czekać i marnować szanse i talenty przez następne 10 lat?

<sup>6</sup> GUS, 2009, *Przychody z działalności dydaktycznej szkół wyższych w Polsce w 2009 r.*, tabl. 6 [w:] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r.*, GUS, Warszawa 2010, s. 332.

Przedstawiona reforma została szczegółowo opisana w książce „Społeczeństwo wiedzy – szansa dla Polski” wydanej przez ZNAK w 2004 r. Niestety, od napisania książki minęło już 6 lat, a dokonane zmiany w polskim systemie szkolnictwa wyższego można nazwać tylko kosmetycznymi, z ewidentną szkodą dla przyszłości Polski.

## BIBLIOGRAFIA

- Braun T., Szabadi-Peresztegi Z., Kovacs-Nemeth E. *No-bells for ambiguous list of ranked Nobelists as science indicators of national merit in physics, chemistry and medicine 1991-2001*, „Scientometrics”, 2003, 56, nr 1, s. 3–28.
- GUS, 2009, *Przychody z działalności dydaktycznej szkół wyższych w Polsce w 2009 r.*, tabl. 6 [w:] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r.*, GUS, Warszawa 2010, s. 332.
- GUS, 2010, *Nakłady inwestycyjne w szkołach wyższych w Polsce w latach 1995–2009*, tabl. 3 [w:] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r.*, GUS, Warszawa 2010, s. 326.
- Komisja Europejska, komunikat, *Rola wyższych uczelni w Europie wiedzy*, COM, 2003, 58 final z 5 lutego 2003 roku, tryb dostępu: [http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2003/com2003\\_0058en01.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2003/com2003_0058en01.pdf)
- OECD, *Financial and Human Resources Invested in Education*, chapter B, 2010 [on-line], tryb dostępu: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>, table B2.4., [w:] *Education at a Glance*, s. 220.

## STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia analizę czynników ograniczających międzynarodową konkurencyjność uniwersytetów europejskich. W artykule proponuje się wiele reform, które powinny być podjęte przez uniwersytety europejskie i decydentów, a szczególnie w Polsce. Autor podkreśla, że największe szanse w nowej rzeczywistości gospodarki globalnej będą miały państwa, w których gospodarka jest oparta na formach technologicznych, mających skuteczne mechanizmy transferu wiedzy, technologii i innowacji pomiędzy biznesem a sektorem nauki. To w tym obszarze, tj. sektorze badań naukowych i szkolnictwa wyższego, polskie elity powinny szukać nowych, efektywnych mechanizmów rozwoju i umacniać je już teraz, wiedząc, że efekty zmian w sektorze szkolnictwa wyższego i badań wymagają relatywnie długiego okresu (co najmniej 4 lata).

## SUMMARY

The article presents the analysis of factors limiting the international competitiveness of the European universities. It calls for many reforms that should be implemented by the European universities and decision-makers, especially in Poland. The author emphasizes that the countries with economies based on technological forms, which have effective mechanisms of knowledge, technology and innovation transfer between business and science sectors, will have best prospects in the new global economic reality. This is where, i.e. the sector of scientific research and higher education, Polish elites should look for new, effective mechanisms of development and strengthen them just now as any changes in the sector of higher education and research require relatively long time (at least 4 years) to produce results.

## РЕЗЮМЕ

Статья представляет собой анализ факторов, ограничивающих международную конкурентоспособность европейских университетов. Это анализ опирается в основном на практику польских университетов в сравнении с их американскими эквивалентами. В работе предложено большое количество путей реформирования, которое должно быть предпринято европейскими университетами и производителями, в особенности в Польше.



# ZRÓŻNICOWANIE, RANKINGI I ICH UWARUNKOWANIA. PROBLEMY OGÓLNE I PRZYKŁAD POLSKI

## 1. WPROWADZENIE

Zróżnicowanie szkół wyższych, znaczenie międzynarodowych rankingów czy konkurencja i rynek w sektorze szkolnictwa wyższego stały się w ostatnich latach chyba najczęściej dyskutowanymi problemami dotyczącymi szkolnictwa wyższego, podobnie jak autonomia czy zarządzanie. Powody tego zainteresowania są związane z jednej strony z wyzwaniami, stającymi przed szkolnictwem wyższym, z drugiej zaś z krytyką instytucji szkolnictwa. Do takich wyzwań należą: proces globalizacji, międzynarodowa konkurencja zarówno gospodarcza, jak w sektorze szkolnictwa wyższego, strategia lizbońska, dążenie do wzrostu konkurencyjności gospodarki europejskiej i rosnąca rola szkolnictwa wyższego w procesie budowania gospodarki opartej na wiedzy<sup>1</sup>. Krytyka szkolnictwa wyższego odnosi się do jego niskiej efektywności i faktu, że uczelnie nie mogą podołać wspomnianym wyzwaniom z powodu ograniczeń wewnętrznych i zewnętrznych. Do tych pierwszych można zaliczyć nieefektywne zarządzanie, niedostosowanie do potrzeb otoczenia, niską jakość nauki i kształcenia. Towarzyszą im ograniczenia zewnętrzne, bowiem rosnącym zadaniom szkolnictwa wyższego nie towarzyszą odpowiednio wyższe nakłady państwa na kształcenie, a niedostateczny zakres autonomii instytucjonalnej w wielu krajach uniemożliwia oddolne dostosowywanie strategii do zmieniających się potrzeb<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> R. Lambert, N. Butler, *The Future of University Research, Renaissance or Decay?*, Centre for European Reform, London 2006.

<sup>2</sup> Komisja Europejska, *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*, luty 2003; Komisja Europejska, *Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make their Full Contribution to the Lisbon Strategy*, kwiecień 2005; Komisja Europejska,

Globalizacja, umiędzynarodowienie i rosnąca konkurencja w skali światowej nakładają na uczelnie nowe zadania w zakresie kształcenia i funkcji badawczej. Oczekuje się, że uczelnie zwiększą dostępność kształcenia na poziomie wyższym, przyczynią się do wzrostu liczby i właściwego przygotowania wysoko wykwalifikowanej kadry dla gospodarki opartej na wiedzy (wykształcą tzw. pracowników wiedzy) o kompetencjach wysoce specjalistycznych, odpowiadających gwałtownie zmieniającym się potrzebom rynku pracy, a jednocześnie gotowych do częstego odnawiania wiedzy w ramach edukacji permanentnej. Szkolnictwo ma wносить wkład w rozwój i podnoszenie konkurencyjności i innowacyjności gospodarki poprzez generowanie i upowszechnianie wiedzy akademickiej w globalnym środowisku nauki (poprzez publikacje) oraz wiedzy aplikacyjnej i jej przekazywania w ramach tzw. trzeciej misji (w postaci patentów, ekspertyz, konsultacji), w globalnym oraz lokalnym otoczeniu społecznym.

Doświadczenia (dobre praktyki) niektórych krajów, szczególnie Stanów Zjednoczonych, wykazują, że w określonych warunkach szkolnictwo wyższe może sprostać takim wyzwaniom, choć większości krajów europejskich, w tym Polsce, to się nie udaje.

W efekcie masowości kształcenia i spadku jakości rozwinęły się gwałtownie różnorakie rankingi szkół wyższych, początkowo w skali narodowej, które w miarę postępu globalizacji oraz internacjonalizacji kształcenia i mobilności studentów i kadry są stopniowo wypierane przez rankingi międzynarodowe. Te ostatnie służą uszeregowaniu oraz wyodrębnieniu najlepszych uniwersytetów, które tworzą „pierwszą ligę” na światowym poziomie. Obecnie istnieje kilkanaście rankingów, jednak najbardziej znanym i cenionym jest ranking szanghajski Jiao Tong, (w skrócie SJK). Obejmuje on co prawda głównie ocenę wyników aktywności naukowo-badawczej, ale wg wielu komentatorów jest to jedyny ranking oparty na w miarę rzetelnych<sup>3</sup>, dostępnych i obiektywnych danych ilościowych<sup>4</sup>.

---

*Developing a Knowledge Flagship, The European Institute of Technology, Commission staff working document, marzec 2006.*

<sup>3</sup> H. Levin, D.W. Jeong, D. Ou, *What is a World Class University?*, prezentacja na konferencji pt. „Conference of the Comparative and International Education Society”, Honolulu, marzec 2006.

<sup>4</sup> Mówiąc o rankingu uniwersytetów, w dalszej części pracy będę mieć na uwadze najbardziej znany i wpływowy tzw. ranking szanghajski, do którego wyłącznie odwołują się krytycy w polskim środowisku naukowym.

Celem tego opracowania jest odpowiedź na kilka pytań<sup>5</sup>:

Czego dotyczy zróżnicowanie w szkolnictwie wyższym? Jakie są związki między zróżnicowaniem a rankingami uniwersytetów – czy i jakie wymiary zróżnicowania szkolnictwa wyższego sprzyjają osiągnięciu wysokiej pozycji w rankingu? Jaka rolę w utrzymaniu lub podwyższeniu pozycji rankingowej pełni konkurencja z jednej, a polityka rządu z drugiej strony? Jakie inne warunki funkcjonowania uniwersytetów mają znaczenie dla zróżnicowania oraz podwyższania produktywności i jakości naukowej? I w końcu, w jakich warunkach funkcjonują polskie uczelnie i co należałoby zrobić, by podwyższyć pozycję polskich uczelni w globalnych rankingach, zapewniając utrzymanie zróżnicowania.

## 2. ZRÓŻNICOWANIE W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM: ZAKRES, UWARUNKOWANIA I KONSEKWENCJE

W badaniach i dyskusjach dotyczących zróżnicowania w szkolnictwie wyższym zazwyczaj zakłada się jako rzecz oczywistą nie wymagającą uzasadnienia, że zróżnicowanie jest zjawiskiem pozytywnym<sup>6</sup>. Dotyczy to zwłaszcza prac na temat systemu amerykańskiego, ale obecnie każde oficjalne wystąpienie dotyczące szkolnictwa wyższego podkreśla potrzebę zróżnicowanego i dostosowanego do potrzeb szkolnictwa wyższego<sup>7</sup>. Zakłada się, że przynosi ono same korzyści społeczne zarówno studentom, jak i szerszej rozumianemu otoczeniu, ponieważ: umożliwia kombinację edukacji masowej i elitarnej, pozwala na dostęp do edukacji każdej osobie chcącej się kształcić, pozwala zrealizować rozmaite oczekiwania i potrzeby studentów, w tym dostosowanie do indywidualnych potrzeb i zdolności jednostek, zwiększa możliwości wyboru przez kształcących się i pozwala odpowiadać na potrzeby różnych rynków pracy (i wzrastającej liczby specjalności), służy potrzebom społecznym różnych grup interesów, stwarza szanse na społeczną mobilność, jednym słowem,

<sup>5</sup> W niniejszym tekście używam zamiennie pojęcia uniwersytety wiodące, klasy światowej, uniwersytety z pierwszej ligi – najczęściej też umownie utożsamiam z uczelniami zajmującymi czołowe miejsca w rankingach globalnych.

<sup>6</sup> S. Reichert, *Institutional Diversity in European Higher Education, Tensions and Challenges for Policy Makers and Institutional Leaders*, EUA, 2010, 2009; U. Teichler, *Diversity of Higher Education in Europe: Concepts and Developments*str. Konferencja „IAU” w Sao Paulo, 25–29 lipiec 2004.

<sup>7</sup> V.L. Meek, J. Huisman, L. Goedegebuure, *Understanding Diversity and Differentiation in Higher Education; an Overview*, „Higher Education Policy”, 2000, vol. 13, no. 1.

odpowiada na złożoną presję otoczenia. Przynosi ono także korzyści samym instytucjom szkolnictwa, umożliwiając uczelniom dokonanie wyboru misji i profilu działalności, wprowadzanie eksperymentalnie innowacji w wybranych instytucjach, ograniczając ryzyko z nimi związane, wpływając na wzrost efektywności instytucji szkolnictwa wyższego, wreszcie jest warunkiem wstępnym autonomii i wolności akademickiej<sup>8</sup>.

Warto podkreślić, że zróżnicowanie umożliwia skupienie się jednych uczelni na masowej edukacji, a innych na badaniach, generowaniu nowej wiedzy i kształceniu przyszłych pracowników nauki. Jest to pierwszy krok do wyłonienia się elitarnych uczelni, które mogą mieć szansę na uzyskanie wysokiej pozycji w międzynarodowych rankingach uniwersytetów. Ponieważ normy i wartości powiązane z liberalnym uniwersytetem niemieckim (nierozłączność nauki i nauczania) są nadal dość powszechne i głęboko zakorzenione w kulturze akademickiej wielu krajów, w tym Polski, mogą one w poważnym stopniu utrudniać tworzenie się takiej elitarniej grupy. Będzie o tym mowa dalej.

Pojęcie zróżnicowania w szkolnictwie wyższym jest wielowymiarowe, a poszczególne jego wymiary (aspekty) wpływają w różnym stopniu na osiągnięcie opisanych wcześniej korzyści ze zróżnicowania.

Najbardziej ogólny podział zróżnicowania dotyczy dwóch wymiarów oraz ich kombinacji. Pierwszy wymiar to zróżnicowanie zewnętrzne i wewnętrzne. Przez zróżnicowanie zewnętrzne rozumie się odmienną instytucjonalną (czyli uczelni), natomiast zróżnicowanie wewnętrzne odnosi się do różnic wewnątrz instytucji. Wg drugiego podziału można wyróżnić zróżnicowanie poziome lub pionowe. Zróżnicowanie poziome (horyzontalne) dotyczy różnego profilu kształcenia, różnych misji, różnych typów instytucji. Jest ono skutkiem oddziaływania wielu czynników, np. społecznych oczekiwań studentów, rynków pracy czy rozmaitych dyscyplin naukowych. Zróżnicowanie pionowe (wertikalne) dotyczy uczelni oferujących kształcenie na różnych poziomach; na poziomie I, II i III (undergraduate, graduate, doctoral studies). Może też dotyczyć stratyfikacji (hierarchizacji) w ramach grupy uczelni podobnych, stosownie do posiadanego prestiżu; stratyfikacja związana z prestiżem może

<sup>8</sup> V.A. Stadtman, *Academic Adaptations: Higher Education Prepares for the 1980s and the 1990s*, Jossey Bass, San Francisco 1980; R. Birnbaum, *Maintaining Diversity in Higher Education*, Jossey Bass, San Francisco 1983; J. Huisman, *Differentiation, Diversity and Dependency In Higher Education; A Theoretical And Empirical Analysis*, Utrecht Lemma 1995; J. Huisman, *Higher Education Institutions: as Different as Chalk and Cheese?*, „Higher Education Policy”, 2000, vol. 13, no. 1; F. Van Vught, *Mission Diversity and Reputation* in „Higher Education Policy”, 2008, vol. 21, s. 151–174; S. Reichert, *Institutional...*, op. cit.

występować także jako efekt kombinacji zróżnicowania pionowego i poziomego. W tym ostatnim przypadku uczelnie określonego typu, np. uniwersytety o złożonej, uniwersalnej misji, kształcące na wszystkich trzech poziomach lub skoncentrowane na II i III poziomie, mogą być cenione wyżej, aniżeli wyspecjalizowane uczelnie zawodowe, uprawnione do kształcenia na I poziomie. Taka stratyfikacja instytucji może mieć charakter jawny bądź ukryty, formalny lub nieformalny.

Birnbaum, a także inni autorzy<sup>9</sup> opracowali szczegółowy zestaw różnych aspektów i wymiarów zróżnicowania. Może ono dotyczyć odmiennych misji, rodzaju studentów ze względu na ich społeczne pochodzenie, oczekiwania czy wiek. Może też dotyczyć charakteru kontroli/własności, czyli podziału na uczelnie państwowe/publiczne lub prywatne.

Zróżnicowanie strukturalne oznacza różnice instytucjonalne, wynikające z odmiennych historycznych i prawnych podstaw istnienia lub z podziału władzy pomiędzy uczelniami.

Zróżnicowanie programowe dotyczy poziomu nadawanych stopni naukowych i wydawanych dyplomów, dziedziny, w jakiej są nadawane. Przekłada się ono na kompleksowość działalności i misję, kładzie nacisk na charakter programu kształcenia ze względu na tytuły, treści kształcenia, podejście do procesu kształcenia czy umiejscowienie kontroli decyzji dotyczących programów kształcenia i jakości.

Jeszcze inny rodzaj to zróżnicowanie nazwane przez wspomnianych autorów proceduralnym. Dotyczy ono różnych sposobów i metod nauczania, badań i usług dla otoczenia.

Wśród rozmaitych aspektów zróżnicowania cytowani autorzy wymieniają także prestiż (reputację) uczelni. Prestiż może wynikać z rankingów międzynarodowych i krajowych. Cytowani autorzy tego nie stwierdzają *explicite*, ale warto zauważyć, że prestiż uczelni jest nie tylko **efektem** zajęcia określonego miejsca w rankingu, ale może być jedną z **przyczyn** zajęcia określonej pozycji w rankingu, zwłaszcza jeśli opiera się on na ocenie ekspertów (peer review).

Kolejne to tzw. zróżnicowanie konstytucyjne, związane z różnymi grupami, które tworzą społeczny system danej instytucji. Należą do nich studenci, kadra akademicka i administracja uczelni.

Zróżnicowanie wg możliwości korzystania z określonych źródeł finansowania oraz warunków ich efektywnego wydatkowania jest szczególnie istotne

<sup>9</sup> R. Birnbaum, *Maintaining...*, op. cit.; J. Fairweather, *Diversification or Homogenization: How Markets and Governments Combine to Shape American Higher Education*, „Higher Education Policy”, 2000, vol. 13, no. 1.

w sytuacji zwiększonych zadań, masowości, za którymi nie idą odpowiednie środki, ograniczania finansowania publicznego przypadającego na jednego studenta, wzrostu liczby zadań badawczych, zwłaszcza w szczególnie drogich dziedzinach nauki. Uczelnie mogą otrzymywać od państwa środki wg wielkości zadań lub mogą być zmuszone do konkutowania o nie na podstawie określonych kryteriów; mogą też istnieć warunki, które ograniczają dostęp do nich dla uczelni spełniających określone kryteria.

Zróżnicowanie organizacyjne to ostatni z aspektów zróżnicowania. Dotyczy form i składu zarządu uczelnią.

Oprócz wymienionych wyżej kryteriów, można wyróżnić także rozmaite specyficzne cechy „jakościowe”, trudno mierzalne i trudno porównywalne, charakteryzujące poszczególne instytucje i ich zadania. Np. w odniesieniu do charakterystyki instytucjonalnej takimi wyróżnikami zróżnicowania mogą być wartości i klimat w otoczeniu społecznym uczelni, odmienne kultury instytucji, studentów i kadry, style podejmowania decyzji czy struktury nagradzania.

Uczelnie różnią się też pod wieloma innymi względami, które można określić wskaźnikami ilościowymi; można tu zaliczyć np.: wielkość uczelni, mierzoną liczbą studentów, kadry, wielkość odsiewu studentów w trakcie studiów, terminowość kończenia studiów, liczbę studentów przypadającą na jednego pracownika akademickiego. Cechami pośrednimi pomiędzy jakościowymi i ilościowymi charakterystykami są np. wymiary autonomii uczelni w różnych obszarach działalności i podejmowania decyzji. Autonomia instytucjonalna jest określona przez posiadanie osobowości prawnej, prawo uczelni do otwierania nowych kierunków studiów, określanie treści i programów nauczania itp., prawo do samodzielnej rekrutacji i selekcji studentów, kadry, zasad awansowania i rozwoju kadry, prawo do ustalania zasad wynagradzania, awansowania, swobody dysponowania środkami, własności gruntów i budynków. W końcu o samodzielności (autonomii) uczelni świadczy sposób rozliczania się działalności (odpowiedzialność).

Jak już wspomniałam, zróżnicowanie szkolnictwa wyższego to warunek umożliwiający pogodzenie rosnących i coraz bardziej zróżnicowanych oczekiwań i presji otoczenia. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu pojedyncze uczelnie były w stanie realizować niemal wszystkie oczekiwania zewnętrzne. Jednakże sam wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa szczególnie po II wojnie światowej, kiedy przejściu w wielu krajach od fazy kształcenia elitarnego do masowego a nawet niekiedy do uniwersalnego (wedle uporządkowania Martina Trow) towarzyszyło zwiększające się zróżnicowanie wśród kandydatów na studia, sprawiły, że obecnie żadna uczelnia nie byłaby w stanie samodzielnie podołać nowym zadaniom nawet przez maksymalne zwiększenie wewnętrz-

nego zróżnicowania (programów kształcenia czy struktur). Konieczna jest specjalizacja profilu. Jednocześnie rosnące, niezwykle kosztowne badania naukowe prowadzące do tworzenia nowej wiedzy wymagają znacznej koncentracji zasobów i odpowiedniej masy krytycznej. W tej sytuacji 19-wieczny kształt systemu szkolnictwa opartego na podobnych do siebie uniwersytetach łączących naukę i nauczanie (i model niemieckiego uniwersytetu liberalnego jako ideał instytucji) musiał odejść do lamusa jeszcze w okresie pierwszej fazy umasowienia, jako rozwiązanie nie tylko niemożliwe do sfinansowania, ale i nieaktualne. Pojawił się wówczas binarny czy też dualny system kształcenia, kiedy obok sektora uniwersytetów o profilu akademickim pojawiły się uczelnie sektora mającego kształcić w ramach krótkich kursów zorientowanych zawodowo w odpowiedzi na zapotrzebowanie rynku pracy. Niestety, powołanie sektora zawodowego okazało się posunięciem niezbyt trafnym bowiem już wkrótce można było zaobserwować dryf akademicki. Współczesna propozycja to zróżnicowany system szkolnictwa, w ramach którego jest miejsce zarówno dla masowej lub uniwersalnej (powszechnej) edukacji, jak i dla niewielkiej grupy wysoce selektywnych i bardzo kosztownych uczelni, łączących zadania elitarnego kształcenia z najwyższym poziomem rozwoju wiedzy wymagającym koncentracji ograniczonych zasobów w instytucjach dających szanse na ich najbardziej efektywne zużycie. Warto jednak zauważyć, że wśród aktualnie istniejących elitarnych uniwersytetów posiadających wysoki status i prestiż większość to uczelnie o długiej tradycji, które stawały się uczelniami przodującymi (lub za takie były uważane) przez dziesiątki a nawet setki lat. Druga grupa uniwersytetów, która znalazła się w kategorii uczelni czołowych w wymiarze globalnym, ukształtowała się w całkowicie inny sposób, bowiem została wykreowana przez celową politykę rządów w krótkim okresie, ale niezwykle wysokim kosztem (np. niektóre uniwersytety azjatyckie, szczególnie chińskie).

### 3. RELACJA MIĘDZY RANKINGAMI UNIWERSYTETÓW A ZRÓŻNICOWANIEM INSTYTUCJONALNYM. PROBLEM IZOMORFIZMU

Niektórzy autorzy zwracają uwagę na negatywne skutki rankingów ograniczające zróżnicowanie szkolnictwa wyższego. Globalne rankingi aktualnie istniejące sugerują bowiem, że istnieje tylko jeden model uczelni, który ma znaczenie globalne: jest to duży kompleksowy uniwersytet badawczy. Takie podejście ma ujemny wpływ na zróżnicowanie systemów szkolnictwa, bo stymuluje intensyfikację dryfu akademickiego, a zamiast zróżnicowania horyzon-

talnego wpływa on na wzmocnienie stratyfikacji (hierarchii) pionowej uczelni podobnych, ale o różnym poziomie jakości<sup>10</sup>.

Literatura teoretyczna i analizy empiryczne dotyczące procesów dyferencjacji i homogenizacji w szkolnictwie wyższym nie dają jednoznacznych odpowiedzi dotyczących zarówno przesłanek, jak i dominujących trendów w tym zakresie. Analiza tych opracowań wskazuje na kilka możliwych powodów takiej sytuacji. Po pierwsze, badacze przyjmują przeciwstawne założenia, na których opierają analizy; jedni pokazują tendencje do wzrostu a inni do zmniejszania zróżnicowania. Po drugie, same badania empiryczne nie są jednoznaczne, choć częściej wskazują one na tendencje do homogenizacji. Wreszcie, różne koncepcje teorii organizacji (takie jak np. zarządzanie strategiczne, ekologia populacji, zależność od zasobów czy izomorfizm instytucjonalny) nie są zbieżne w określaniu mechanizmów i kierunku zmian instytucji szkolnictwa wyższego.

Z punktu widzenia przedmiotu niniejszych rozważań ważne jest takie ujęcie teoretyczne, które pozwala wyjaśnić, czy podział na uczelnie edukacyjne kształcące masowo i badawcze uczelnie elitarne może się utrzymywać, czy też uczelnie edukacyjne będą się starać naśladować elitarne uniwersytety badawcze. Czy i jaką rolę odgrywają tu rankingi uczelni? Proponuję, by na powyższe problemy spojrzeć kolejno z kilku różnych uzupełniających się perspektyw, które można potraktować jako podejścia komplementarne, a nie wykluczające się.

Literatura teoretyczna, która wydaje się tu najbardziej adekwatna, odwołuje się często do dwu interpretacji: izomorfizmu i konkurencji o zasoby niematerialne (tzn. prestiż, pozycję, legitymację). Izomorfizm pokazuje, że w celu przetrwania nacisków ze strony innych organizacji w bardziej jednorodnym otoczeniu organizacje stają się podobne. Dzieje się to pod wpływem różnych nacisków.

DiMaggio i Powell odróżniają trzy źródła nacisku na instytucje czego efektem jest izomorfizm wymuszony, mimetyczny i normatywny<sup>11</sup>.

Izomorfizm jest wymuszony efektem formalnych i nieformalnych nacisków jednej organizacji na inną i kulturowych oczekiwań ze strony społeczności, w jakiej funkcjonuje. Jest to nacisk na dostosowanie pochodzący z regulacji przez państwową administrację rządową, organizacje międzynarodowe,

<sup>10</sup> M.C. Wende van der, D.F. Westerheijden, *Rankings and Classifications: the Need for a Multidimensional Approach*, [w:] F.A. Vught van (ed.), *Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education*, Springer 2009, s. 71–87

<sup>11</sup> P. DiMaggio, W. Powell, *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*, „American Sociological Review”, 1983, vol. 48, s. 147–160.



organizacje dysponujące na tyle silną władzą wynikającą z ustawodawstwa lub kontroli rzadkich zasobów, by móc narzucić wprowadzenie określonego rozwiązania nawet wbrew woli i interesom organizacji. Wiele rozwiązań organizacyjnych jest wprowadzanych przez organizacje po to, by przystosować się do reguł narzuconych przez władzę ustawodawczą i prawo regulujące funkcjonowanie danego sektora społeczno-ekonomicznego, a nie dlatego, że dane rozwiązanie zwiększa efektywność organizacyjną. Główną siłą przymusu w przypadku szkolnictwa wyższego jest państwo, a źródła nacisku to:

- powszechnie obowiązujące przepisy prawne (mogą one mieć część regulacji ograniczoną tylko do uczelni państwowych lub tylko do prywatnych);
- wytyczne i mechanizmy finansowania państwowego (zmuszające uczelnie do określonych zachowań), z którymi mogą się wiązać określone warunki. Przykładem są państwowe dotacje – państwo jako sponsor określa wymogi dotyczące uzyskania wsparcia, a uczelnie, które otrzymać dotację, chcą dążyć do spełnienia tych warunków;
- system akredytacji obowiązkowej umożliwiający utworzenie nowej uczelni, nowego programu kształcenia, stosujący w swych działaniach różne definiowane pojęcie jakości. Może stanowić źródło izomorfizmu wymuszonego między sektorami publicznym a niepublicznym szkolnictwa, a także dotyczyć izomorfizmu instytucji (uczelni), a nawet programów kształcenia.

Z drugiej strony przepisy prawa, system finansowania i akredytacja stanowią mogą ramy przeciwdziałające tendencjom do konwergencji instytucjonalnej czy programowej. W odróżnieniu od izomorfizmu wymuszonego, izomorfizm mimetyczny i normatywny są związane z zachowaniami dobrowolnymi.

Izomorfizm mimetyczny jest wywołany przez niepewność, szczególnie gdy technologie i procesy organizacyjne są słabo rozumiane, cele niejednoznaczne, a przyszły rozwój naznaczony niepewnością (typowym przykładem organizacji o takich cechach mogą być szkoły wyższe). Organizacje dążą wówczas do zmniejszenia niepewności oraz do legitymizacji swej działalności szczególnie przez rywalizowanie z ustabilizowanymi i mającymi już legitymację organizacjami, kopiując ich cechy: struktury, praktyki i wytwory. W warunkach, kiedy trudno z powodu cech tych organizacji określić, jakie działania są racjonalne, zarządzający nimi muszą stwarzać pozory racjonalności, m.in. wzorując się na rozwiązaniach, które według nich przyniosły sukces innym organizacjom, na rozwiązaniach stosowanych przez organizacje o cechach szczególnych (np. o wysokim stopniu legitymacji) lub na rozwiązaniach popularnych w otoczeniu. Imitacja występuje tym częściej, im wyższy poziom niepewności. Choć nie występuje zależność między stosowaniem popularnych technik zarządzania

a wynikami osiąganymi przez organizacje, to ich przyjęcie powoduje podniesienie reputacji danej organizacji, a już samo informowanie o wdrożeniu popularnej w danym okresie techniki menedżerskiej ma większy wpływ na poprawę reputacji niż jej rzeczywiste wdrożenie. Inaczej mówiąc, pragnienie wyglądanania jak inni jest motorem mimetyzmu. Proces ten odnosi się także do sfery szkolnictwa wyższego: uczelnie typu uniwersyteckiego o charakterze badawczym, często mające kilkusetletnie korzenie, o ustabilizowanej przeszłości, kultywujące tradycje liberalnego uniwersytetu, w tym jedność nauki i nauczania oraz wartości akademickie, mające wysoki status, prestiż i legitymację w środowisku akademickim i w otoczeniu, stają się wzorcem do kopiowania ich profilu i sposobów działania. Jak wykazują badania, niezależnie od rzeczywistej jakości, uniwersytety o powyższej charakterystyce można traktować jako organizacje sukcesu, posiadają one wysoki prestiż i związane z tym przywileje (przykładem może być np. Australia)<sup>12</sup>. Na naśladowców czyhają jednak zasadzki, bowiem rozpowszechnia się przykłady sukcesu a nie porażek; zarządzający przedstawiają efekty swoich działań w przesadnie dobrym świetle, co prowadzi do nierealistycznej oceny rozwiązania czy instytucji. Można też sądzić, że uczelnie zajmujące wysokie pozycje w rankingach w swoim własnym interesie pokazują swoje dobre strony, czerpiąc korzyści z rankingów w postaci wzmocnienia swej pozycji, choć w rzeczywistości rankingi niekoniecznie mierzą to, co miały mierzyć. Biorąc pod uwagę niejasne technologie, trudno mierzalne efekty i inne cechy uczelni jako organizacji, składające się na wysoki poziom niepewności wewnętrznej i zewnętrznej, trudno przecenić znaczenie rankingów pozwalających tę rzeczywistość uporządkować i jakoś ocenić. Wydaje się, że wyjaśnia to także największą popularność rankingu SJT, uznawanego za ranking oparty na najbardziej „obiektywnych” i mierzalnych wskaźnikach.

Izomorfizm normatywny wynika z profesjonalizacji kadr rozumianej jako wytwarzanie przez przedstawicieli danego zawodu wspólnych zasad wykonywania pracy i wspólnego sposobu postrzegania świata. Mechanizmy wspomagające izomorfizm to ścisła selekcja kandydatów do pracy, profesjonalizacja i socjalizacja w pracy (taka sama edukacja, udział w tych samych stowarzyszeniach zawodowych i towarzystwach naukowych, taka sama ścieżka kariery). W jej rezultacie zachowania, kwalifikacje i światopogląd różnych przedstawicieli danego zawodu mogą być nierozróżnialne. Źródłem nacisku na naśladownictwo są tu oczekiwania o charakterze kulturowym. Podczas gdy

<sup>12</sup> A. Codling, V.L. Meek, *Twelve Propositions on Diversity In Higher Education*, „Higher Education Management and Policy” 2006, vol. 18, no. 3.

izomorfizm mimetyczny dotyczył działania aktorów, którzy nie mają jasności jak się zachować i dlatego kopiują organizacje sukcesu, izomorfizm normatywny ma miejsce wówczas, gdy występuje wspólna akceptacja określonych norm i modeli. Międzynarodowe powiązania polityki wobec szkolnictwa wyższego i instytucje profesjonalne wzmocniają rozwój wspólnych norm, podobnie jak konferencje, czasopisma i mobilność profesjonalistów. Izomorfizm normatywny, nawiązujący do powszechnie akceptowanych norm wyjaśnia w inny sposób niż mimetyzm popularność rankingu SJT. Kryteria decydujące o miejscu w tym rankingu są to najbardziej upowszechnione i szeroko akceptowane kryteria normatywne, związane z uprawianiem nauki, decydujące o prestiżu i pozycji, awansach, produktywności i wpływie poszczególnych uczonych, niezależnie od kraju ich pochodzenia. Jest to więc ranking dla środowiska zrozumiały i prawomocny jako metoda nagradzania za szczególne przestrzeganie norm.

W Polsce izomorfizm normatywny wpływający na upodabnianie się uczelni i ich zachowań oddziałuje na dwóch poziomach – krajowym i międzynarodowym. Z jednej strony uczelnie nowe, utworzone po 1990 r. starają się naśladować krajowe uczelnie akademickie, założone kilkaset lub kilkadziesiąt lat temu, kultywujące normy tradycyjnego uniwersytetu niemieckiego. Z drugiej strony globalizacja, zwłaszcza ostatnich 10 czy 20 lat, oraz proces boloński to procesy tworzące nowy, szerszy układ odniesienia i skłaniające wszystkie uczelnie do konwergencji w skali globalnej. Dla władz szkolnictwa i dla samych uczelni jest oczywiste, że lekceważenie konkurencji o wysoką pozycję w rankingach globalnych może zepchnąć polskie szkolnictwo na margines. Tak więc rankingi to – choćby tylko na poziomie deklaratywnym – istotny drogowskaz do opracowania strategii doskonalenia związanego z podnoszeniem wartości wskaźników decydujących o pozycji rankingowej.

Powyższe opinie na temat polskiego szkolnictwa potwierdzają ogólne obserwacje Van Vughta<sup>13</sup>. Wykorzystując koncepcje normatywnego izomorfizmu, stawia on tezę, że im większy wpływ norm i wartości akademickich w instytucjach szkolnictwa wyższego, tym niższy poziom zróżnicowania systemu szkolnictwa. Tezę tę potwierdza według niego zdolność profesjonalistów ze środowiska akademickiego do definiowania i obrony akademickich norm i wartości w szkolnictwie wyższym oraz zakres, w jakim te normy kierują zachowaniami imitacyjnymi uczelni o niższym statusie, które starają się naśladować uniwersytety o wyższym statusie. Sygnalizowane tu zjawisko jest znane od półwiecza jako tzw. dryf akademicki<sup>14</sup>. Wystąpiło ono wyraźnie,

<sup>13</sup> F. Van Vught, *Mission Diversity...*, op. cit.

<sup>14</sup> D. Riesman, *Constraint and Variety in American Education*, Doubleday, New York 1958.

kiedy w niektórych krajach powołano strukturę binarną szkolnictwa, ale nie stworzono mechanizmów (prawnych czy finansowych) zapobiegających imitowaniu przez nowy typ uczelni – uniwersytetów i następującej w efekcie tego procesu homogenizacji systemowej szkolnictwa.

Na zmniejszanie różnicowania i naśladowanie akademickich uczelni elitarnych Van Vught proponuje spojrzeć także z innego punktu widzenia, poprzez procesy konkurencji. Szkoły wyższe współzawodniczą ze sobą na rynku nie tylko o zasoby ludzkie, czyli studentów, kadre, ale o zasoby materialne, ale także o zasoby niematerialne, takie jak prestiż i wysoka pozycja akademicka. Prestiż w środowisku akademickim to z jednej strony efekt wysokiej oceny przyznanej za jakość naukową; z drugiej – uznanie uzyskane za dotychczasowe dokonania to najważniejsze kryterium oceny pracy akademickiej „wpisane” w system norm uczonych i instytucji naukowych. Rankingi globalne są widocznym przykładem wzmocnienia i instytucjonalizacji tego wyścigu o prestiż i konkurencji w skali międzynarodowej. Ale skutkiem ubocznym zarówno konkurencji między uczelniami w ramach systemów krajowych szkolnictwa wyższego, jak i rankingów globalnych jest wzrost naśladowania cech wysoko cenionych instytucji, prowadzący do zmniejszenia różnicowania misji uczelni<sup>15</sup>. Powoduje on także wzmocnienie stratyfikacji i podziału w ramach grupy uczelni podobnych na szkoły lepsze i gorsze.

Drif akademicki przejawia się w zatrudnianiu w uczelni kadry wykształconej w uczelniach akademickich i mających doświadczenie praktyczne w uczelniach akademickich, zwiększaniu udziału podejmujących studia bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej, kształtowaniu kultury akademickiej, przejęciu symboliki i nomenklatury tradycyjnie akademickiej, poszerzeniu zakresu i wagi badań naukowych w uczelni. Procesy upodabniania się są widoczne wśród uczelni stojących niżej w hierarchii nieformalnej lub formalnej i mają prowadzić do upodobnienia pozwalającego na uzyskanie statusu „lepszyc” uczelni.

Codling i Meek przeprowadzili studia nad systemami szkolnictwa w wybranych krajach i na tej podstawie przedstawili 12 tez dotyczących uwarunkowań i mechanizmów różnicowania. Wykazali oni np., że zderegulowane i homogeniczne środowisko, w jakim funkcjonują uczelnie, jednolite zasady finansowania i duch przedsiębiorczości sprawiają, że będą one reagować podobnie na podobne bodźce (np. na te same wskaźniki tworzące zasady finansowania). Podobne otoczenie i podobne bodźce skłaniają więc do konwergencji<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 174.

<sup>16</sup> A. Codling, V.L. Meek, *Twelve Propositions...*, op. cit.

Według cytowanych autorów, w jednolitym, homogenicznym otoczeniu im silniejsza będzie formalna interwencja polityczna, wyraźnie wspierająca zróżnicowanie (w postaci regulacji prawnych czy bodźców finansowych), tym większy będzie potencjał systemowego zróżnicowania. W taki sposób działa np. dobrze chroniony system binarny (wydzielenie sektora uniwersytetów i uczelni zawodowych). Polityka finansowania wpływa także na zróżnicowanie instytucji. Finansowanie działające na tych samych zasadach wobec wszystkich uczelni i oparte na podobnych wskaźnikach (np. outputs) prowadzi do podobnych zachowań, a więc wszystkie uczelnie jednolicie finansowane i stymulowane w podobny sposób, dążąc do maksymalizacji przychodów (które uzyskają, zachowując się podobnie), zaczynają reagować w podobny sposób. Codling i Meek wspominają o częstych tezach, mających źródła ideologiczne i nieopartych na doświadczeniach empirycznych, że autonomiczne instytucje, działając na konkurencyjnym rynku, będą automatycznie podlegać zróżnicowaniu. Wspominają także o podobnie argumentujących rządach (neoliberalnych). Tymczasem badania krajów przeprowadzone przez autorów pokazują coś przeciwnego (Australia, N. Zelandia, W. Brytania). Okazuje się, że jeśli finansowanie celowe uczelni nie jest nastawione konkretnie na ochronę zróżnicowania, przeciwdziałanie naśladownictwu, to będzie ono wspierać homogenizację a jednocześnie hierarchizację, bowiem zachęca uczelnie gorzej finansowane, o gorszym statusie do naśladowania uczelni sukcesu, by mogły one zwiększyć zasoby. Można też – jak sądzę – przypuszczać, że funkcje i działania nieobjęte kryteriami oceny przy rozdziale środków, podobnie jak obszary działalności uniwersytetów niepoddawane ocenie w procesie rangowania, będą zaniedbywane czy ulegną zanikowi.

Według Codlinga i Meek, doświadczenia krajów, które przeprowadziły deregulację, wskazują na tendencje do konwergencji instytucji szkolnictwa wyższego. Uczelnie zawodowe dążą np. do kształcenia na poziomie wyższym niż pierwszy poziom (starają się rozwijać graduate studies) i do uzyskania nazwy uniwersytet (por. Holandia) – to wspomniany przy okazji omawiania pracy Van Vughta dryf akademicki; co ciekawe, także uniwersytety, czyli uczelnie akademickie, zmieniają się – wprowadzają elementy kształcenia zawodowego, podejmują się realizacji prac badawczych i konsultingu dla praktyki gospodarczej – to dryf zawodowy. Autorzy ci przyznają, że nie jest jasne, czy sama deregulacja skutkuje konwergencją instytucji konkurujących na rynku, czy też jej oddziaływanie jest widoczne dopiero w szczególnych okolicznościach. Autorzy twierdzą, że w warunkach ekonomicznej prosperity przeważa tendencja do konwergencji, bowiem uczelnie mają fundusze potrzebne do inwestowania umożliwiającego naśladownictwo (np. Australia).

Badania Geigera z 1996 r. nad systemem amerykańskim potwierdzają to przypuszczenie: w warunkach wzrostu i rosnącego popytu studentów mniej prestiżowe uczelnie naśladowują uczelnie lepsze. Natomiast przy ekonomicznych ograniczeniach uczelni i niskim popycie na studia rośnie konkurencja o studentów i szkoły muszą poszukiwać innowacji czy nowych rynków, co prowadzi do zróżnicowania. Według Codlinga i Meek, również kooperacja i dzielenie się doświadczeniami i dobrymi praktykami między uczelniami prowadzi do naśladowania innowacji i wzrostu konwergencji<sup>17</sup>.

Zgodnie z poglądami cytowanych autorów podobny wpływ na uczelnie wywiera także rangowanie uczelni. Rankingi mogą być nieformalne, prowadzone przez gazety lub formalne i wiązane z celami finansowymi. Mogą się wiązać z zasobnością uczelni, jej wiekiem, percepcją prestiżu czy mitami. Jak wcześniej wspomniałam, takie właśnie cechy decydują, że uczelnie są odbierane jako najlepsze (np. w Australii), co powoduje zjawisko dryfu akademickiego.

W tabeli 1 przedstawiono czynniki wspierające zróżnicowanie lub wpływające na wzrost konwergencji. Czynniki te odnoszą się do środowiska, w jakim uczelnie funkcjonują, rodzaju interwencji politycznej, finansowania, konkurencji i kooperacji oraz rankingów.

Tabela 1

**Wpływ różnych czynników na systematyczną dywersyfikację**

Factor	Diversity promoted by	Convergence promoted by
The environment	Environmental heterogeneity	Environmental homogeneity
Policy intervention	High level of intervention to promote diversity Highly regulated binary systems	Deregulation  Unitary systems
Funding	Specific financial incentives to promote diversity	Financial incentives targeted to other outcomes
Competition and cooperation	Competition in periods of low demand and economic strigency	Competition in periods of high demand and economic prosperity
Ranking	–	Mimetic isomorphism of lowly ranked institutions

*Źródło:* Codling, Meek 2006.

<sup>17</sup> Ibidem.

#### 4. FORMALNE I NIEFORMALNE UWARUNKOWANIA ZRÓŻNICOWANIA

W literaturze nawiązującej do analizy empirycznej wymienia się formalne i nieformalne zewnętrzne uwarunkowania (Reichert 2009), które mogą wpływać zarówno na wzrost lub utrzymanie stopnia zróżnicowania, jak i na jego zmniejszenie.

Wśród uwarunkowań formalnych Reichert wymienia regulacje prawne, źródła i mechanizmy finansowania, systemy akredytacji i kryteria oceny jakości, oczekiwania interesariuszy i politykę związaną z autonomią uczelni oraz warunki szczegółowe związane z kadrami akademickimi: system doskonalenia, awansowania, wynagradzania, uzyskiwania stanowiska profesora.

Omówię poszczególne grupy uwarunkowań.

W zależności od treści regulacje prawne mogą wspierać zróżnicowanie, umożliwiać homogenizację lub jednoznacznie prowadzić do ujednoczenia systemu. Przepisy wspierają zróżnicowanie wówczas, jeśli wprowadzają podział na różne typy uczelni w sposób sztywny, nie pozwalając na przejścia między nimi. Przykładem są przepisy wprowadzające podział sektorowy (binarny) na uczelnie typu akademickiego i zawodowe czy podział na uczelnie państwowe i prywatne. Z drugiej strony przepisy mogą umożliwiać homogenizację, pozwalając na „warunkowy transfer uczelni”, czyli zmianę statusu uczelni zaliczonej do danego typu, po spełnieniu określonych kryteriów. Wreszcie przepisy mogą zezwalać na swobodę zachowań instytucji, prowadząc w sposób jednoznaczny do ujednoczenia systemu szkolnictwa, jeśli nie rozstrzygają w sposób formalny o żadnych podziałach na sektory czy typy instytucji lub też wprowadzając takie podziały, nie ograniczając żadnymi sankcjami ani wymogami transferu (np. między sektorami szkolnictwa).

Nie ma jedności poglądów, czy zróżnicowanie ma być osiągnięte przez konkurencję rynkową uczelni, czy też odpowiedzialność za utrzymanie zróżnicowania powinno ponosić państwo.

Badania Huismana et al. nad szkolnictwem wyższym w dziesięciu krajach wykazały m.in., że rządowe regulacje prawne mogą wspomagać utrzymanie zróżnicowania w systemie szkolnictwa wyższego. „Prawnie zakreślone granice w systemie szkolnictwa wyższego (np. między sektorami w systemie binarnym) pomagają zachować istniejący poziom zróżnicowania, ale jeśli polityka rządu zwiększa poziom autonomii uczelni to zachęca je do naśladowania uczelni, najbardziej prestiżowych”<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> J. Huisman et al., *Institutional Diversity in Higher Education; a Crossnational and Longitudinal Analysis*, „Higher Education Quarterly”, 2007, vol. 61 (4), s. 863–577.

Kolejnym elementem uwarunkowań zewnętrznych zróżnicowania jest system finansowania uczelni. Różne ograniczenia dostępu do określonych źródeł funduszy dla różnych typów uczelni o odmiennym statusie, misji, zadaniach, własności mogą ograniczać tendencje do homogenizacji. Różne kryteria przyznawania środków powodują różne konsekwencje w zakresie zróżnicowania i zachowań uczelni. Zróżnicowanie mechanizmów finansowania może przyczynić się do wzrostu zróżnicowania, np. celowe fundusze na innowacje dydaktyczne, nowe programy kształcenia, zwiększanie dostępności kształcenia dla grup niedoreprezentowanych czy nagradzanie za wyjątkowo wysoką jakość mogą prowadzić do zróżnicowania uczelni. W zakresie finansowania działalności badawczej mogą istnieć mniej lub bardziej konkurencyjne metody, najczęściej jest to kombinacja niekonkurencyjnej dotacji instytucjonalnej (lub dotacji kalkulowanej na podstawie wyników) oraz konkurencyjnego finansowania projektów badawczych. Im ostrzejsza konkurencja, tym większe szanse na zróżnicowanie majątkowe uczelni i na silną koncentrację w uczelniach najlepszych pod względem potencjału naukowego, a więc na stratyfikację uczelni<sup>19</sup>.

Systemy akredytacji i kryteria zapewniania jakości, jeśli są odmienne dla różnych typów uczelni, to sprzyjają utrzymywaniu zróżnicowania, jeśli istnieje jednolity system akredytacji i identyczne kryteria, to prowadzi on do ograniczenia różnic programowych czy różnic między instytucjami.

Mówiąc o wpływie oczekiwań interesariuszy na zróżnicowanie, trzeba wyróżnić sytuację, kiedy dominuje jedna silna grupa, wpływająca na profil i misję uczelni oraz sytuację, gdy interesariusze mają rozmaite zdania i interesy, ale żadna grupa nie dominuje. Można się wówczas spodziewać większej autonomii władz uczelni.

Do innych ważnych uwarunkowań należy polityka państwa dotycząca autonomii uczelni w rozmaitych obszarach, omówiona szerzej w dalszej części materiału.

Nieformalne uwarunkowania zewnętrzne zróżnicowania, wymienione przez Reichert (2009), obejmują konkurencję uczelni o zasoby ludzkie, tzn. studentów i kadre, o zasoby materialne oraz zasoby niematerialne (intangible resources), takie jak prestiż, uznanie, atrakcyjność. Warto podkreślić, że przedstawiając problematykę konkurencji w szkolnictwie wyższym, autorzy przyjmują zazwyczaj ciche założenie, że wprowadzając konkurencję, państwo zapewnia, że decyzje uczelni nie są ograniczone odgórnie. Inaczej mówiąc, uczelnie posiadają odpowiedni zakres autonomii instytucjonalnej, by móc

<sup>19</sup> J. Huisman, *Differentiation, Diversity...*, op. cit.



dokonywać swobodnych wyborów. Tak więc te dwa zagadnienia są ze sobą ściśle powiązane.

Konkurując o studentów (ewentualnych konsumentów), uczelnie występują z propozycją oferty edukacyjnej o określonym profilu i jakości za określoną cenę (czesne), gdy kształcenie jest odpłatne. Aby sytuacja przypominała rzeczywisty rynek, studenci muszą mieć możliwość wyboru uczelni i kierunku studiów, uczelnia winna mieć możliwości selekcji studentów (za pomocą rozmaitych form sprawdzianu przygotowania kandydatów na studia i ich zdolności intelektualnych). Wysokość czesnego powinna odzwierciedlać relacje popytu i podaży. Tymczasem w wielu krajach uczelnie nie mogą pobierać czesnego, w jeszcze innych krajach występują systemy mieszane (występuje prywatny sektor szkolnictwa lub uczelnie publiczne mają prawo pobierać opłaty w szczególnych określonych prawem przypadkach). W przypadku gdy kształcenie jest nieodpłatne, uczelnia publiczna najczęściej otrzymuje wysokość dotacji na wykształcenie sprzężoną z liczbą przyjętych studentów bądź liczbą wydanych dyplomów i różnorakimi kombinacjami wskaźników algorytmu. Jest to więc swego rodzaju quasi-rynek. Konkurencja na rynku edukacyjnym jest często przedmiotem polityki państwa w obszarach, w jakich rynek działa w sposób niedoskonały, aby zwiększyć ich skuteczność.

Konkurencja o kadre dotyczy pozyskiwania najlepszych wykładowców i uczonych na rynku pracy, ale aby była autentyczna, uczelnia winna z jednej strony przyjmować nowych pracowników na zasadzie konkurencji, ogłaszać też konkursy na wakujące stanowiska. Z drugiej strony winna mieć możliwość kształtowania odpowiednich warunków pracy naukowo-dydaktycznej i wysokości płacy.

Konkurencja o zasoby niematerialne dotyczy przede wszystkim statusu, prestiżu i generalnie legitymacji wewnętrznej i zewnętrznej. Wiąże się z dążeniem do wzmocnienia przez uczelnie pozycji na rynku akademickim<sup>20</sup>. Prestiż i pozycja jest wynikiem sukcesu w obszarach badań kształcenia czy usług dla otoczenia, dlatego uczelnie starają się o wszystkie inne zasoby, które mogą mieć wpływ na instytucjonalne uznanie. Pozycja i prestiż są także w pewnym zakresie dziedziczone i umacniane w ramach tzw. zależności od ścieżki, stąd uczelnie stare z tradycjami mają ułatwione zadanie (była o tym mowa wcześniej)<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> R.L. Geiger, *Diversification In US Higher Education: Historical patterns and Current Trends*, [w:] V.L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, R. Rinne (eds.), *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, Pergamon, Oxford 1996.

<sup>21</sup> F. Van Vught, *Mission Diversity...*, op. cit.

Pociąga to za sobą ważne negatywne konsekwencje.

Próbując pozyskać kadre o najwyższej produktywności i cytowaniach, która ma najlepszą pozycję naukową, uczelnie podnoszą wysokość płac oferowanych kadrze, stwarzając nieustanne zapotrzebowanie na dodatkowe zasoby; selekcionując najbardziej utalentowanych studentów kuszą ich różnorakimi stypendiami i lepszymi warunkami studiowania i infrastrukturą, stwarzając kolejne źródło potrzeb finansowych. W ten sposób wg Van Vughta powstaje zjawisko niezwykle kosztownego wyścigu o zasoby – reputację oraz fundusze.

Powstaje pytanie, jak z tego punktu widzenia wygląda relacja pomiędzy konkurencją, zróżnicowaniem poziomym i pionowym, stratyfikacją.

Konsekwencją wprowadzenia ostrej konkurencji, oprócz stałego wzrostu kosztów, jest także wzrost nierówności pomiędzy uczelniami. Bogatsze instytucje są w stanie lepiej niż uczelnie biedniejsze przyciągać atrakcyjną ofertą edukacyjną studentów, a dobrze płatną ofertą pracy – kadre. Dzięki temu mogą łatwiej pozyskiwać fundusze państwowe i prywatne, podnosić czesne i w efekcie zwiększać swój majątek, co pozwala im na pokrycie rosnących kosztów. Są to więc procesy wzmacniające się nawzajem. Należy jednak podkreślić, że w krajach, w których środki na naukę i szkolnictwo są ograniczone, a zwłaszcza tam, gdzie nie ma opłat za studia, zapewnienie warunków umożliwiających prowadzenie badań bardzo kosztownych, na najwyższym poziomie światowym musi oznaczać silną koncentrację zasobów w wybranych instytucjach, realizowaną kosztem innych. Ten proces nie musi być więc spowodowany wyłącznie chęcią podniesienia pozycji w rankingach, ale wynika z trudności budżetowych.

## 5. UCZELNIE KLASY ŚWIATOWEJ

W większości krajów rządy, a także grupy uczelni, mają ambicje stania się liderami światowymi<sup>22</sup>. Jednakże – jak zauważył Altbach – paradoks związany z uniwersytetem klasy światowej polega na tym, że każdy chciałby się nim stać, ale nikt nie wie, czym on jest. Tak więc pierwszym krokiem w strategii nastawionej na stanie się doskonałym uniwersytetem jest zrozumienie, co

<sup>22</sup> J. Salmi, *The Challenge of Establishing World Class University*, Bank Światowy, Waszyngton, styczeń 2009.

chcemy osiągnąć – czyli co to jest uniwersytet klasy światowej – a następnie, jak to chcemy osiągnąć<sup>23</sup>.

Levin et al. starali się zebrać poglądy różnych badaczy na to, czym jest uniwersytet na światowym poziomie. W tym celu dokonali przeglądu literatury na temat cech uniwersytetu na poziomie światowym oraz wskaźników je opisujących<sup>24</sup>. Autorzy ci wykazali, że definicja takiego uniwersytetu jest subiektywna. Jedynym elementem wspólnym dla rozmaitych definicji jest stwierdzenie, że jest to uniwersytet cieszący się najwyższej klasy reputacją. Nie jest to jednak odpowiedź, która cokolwiek wyjaśnia, nie pokazuje też kierunku zależności. Brakuje jednak obiektywnych kryteriów dotyczących najwyższego standardu doskonałości, co zmusza do dokonywania oceny relatywnej lub korzystania ze wskaźników i benchmarków odnoszących się do różnych elementów charakterystyki uczelni na poziomie światowym. Wykorzystuje się wskaźniki dotyczące co najmniej kilkunastu obszarów, takich jak np.: doskonałość w badaniach, najwyższy poziom kadry, wolność akademicka i atmosfera intelektualnego niepokoju, samorządność, odpowiednie finansowanie i infrastruktura, wewnętrzna różnorodność, internacjonalizacja, demokratyczne przywództwo, utalentowani studenci, wykorzystywanie ICT i elektroniczne zarządzanie, biblioteka, jakość kształcenia, powiązanie z potrzebami społecznymi i lokalnymi i wewnętrzna współpraca. Część tych charakterystyk powtarza się wśród cech wymienianych przez Salmiego, który wskazuje na takie kwestie, jak: wysoki poziom kadry, doskonały poziom badań, wysoka jakość kształcenia, wysoki poziom finansowania publicznego i prywatnego, wysoki odsetek i poziom studentów, wolność akademicka, dobrze określone struktury zarządzania i autonomia, doskonała infrastruktura służąca kształceniu, badaniom administracji i życiu studenckiemu. Alden i Lin wymieniają jeszcze dłuższy wykaz cech charakterystycznych. Stworzyli oni listę ponad 20 cech typowych dla uczelni wiodących w rankingach globalnych<sup>25</sup>. Po uporządkowaniu tych cech wg problemów podzieliłam je umownie na 4 grupy: potencjał (możliwości strategiczne), obszary strategiczne (strategia), bezpośrednie wyniki i dalsze skutki. Zestawienie ilustruje tabela 2.

<sup>23</sup> P. Altbach, *A World Class Country without World Class Higher Education: India 21'st Century Dilemma*, International Higher Education, lato 2005.

<sup>24</sup> H. Levin, D.W. Jeong, D. Ou, *What is...*, op. cit.

<sup>25</sup> J. Alden, G. Lin, *Benchmarking the Characteristics of a World Class University; Developing and International Strategy at University Level*, The UK Higher Education Leadership Foundation, London, maj 2004.

Tabela 2

**Charakterystyka uczelni klasy światowej jako cel strategii uczelni nastawionych na poprawę swej pozycji**

<p style="text-align: center;"><b>Potencjał (możliwości strategiczne)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– stworzenie możliwości przyciągania najbardziej utalentowanych studentów,</li> <li>– stworzenie możliwości przyciągania i utrzymania najatrakcyjniejszej kadry,</li> <li>– stworzenie możliwości rekrutacji studentów i kadry na rynku międzynarodowym,</li> <li>– stworzenie możliwości przyciągania kadry i studentów na wyższe (II i III) poziomy kształcenia i do pracy badawczej,</li> <li>– dążenie do zgromadzenia poważnego majątku,</li> <li>– pozyskiwanie dużych funduszy i rozwój własnego kapitału (endowment),</li> <li>– zróżnicowanie źródeł finansowania: środki państwowe, sektora prywatnych przedsiębiorstw, przychody z badań i opłaty zagranicznych studentów,</li> <li>– stworzenie znakomych warunków (infrastruktury, budynków, kampusu) dla kształcenia i badań, dla kadry i studentów,</li> <li>– pozyskanie najwyższej klasy kadry menedżerskiej posiadającej wizję strategiczną i plany jej realizacji</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Obszary strategiczne, strategia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– identyfikacja i budowanie mocnych stron na badaniach, wyróżniającej się reputacji i koncentracja na wiodących (najlepszych) przedmiotach,</li> <li>– działanie na globalnym rynku w wielu obszarach działalności, udział w globalnych powiązaniach naukowych, wymianie kadry i studentów, zapraszanie do pracy w uczelni kadry o pozycji międzynarodowej,</li> <li>– stałe porównywanie się z czołowymi uniwersytetami i departamentami na świecie,</li> <li>– wiara w realizację własnych zamierzeń,</li> <li>– stworzenie pewnej liczby światowej klasy instytutów i wydziałów – choć niekoniecznie wszystkich,</li> <li>– zatrudnienie pewnej liczby czołowych badaczy –liderów światowych w danej dziedzinie</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Bezpośrednie wyniki</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– realizacja badań i uzyskiwanie nadzwyczajnych wyników uznanych przez akademickich ekspertów i wyróżnionych nagrodami (w tym Nagrodą Nobla),</li> <li>– wypuszczanie absolwentów, którzy zajmują stanowiska władzy i najwyższe pozycje wpływowe w polityce (premierzy, prezydenci)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Dalsze skutki</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– uzyskanie międzynarodowej reputacji badań,</li> <li>– uzyskanie międzynarodowej reputacji kształcenia,</li> <li>– uznanie nie tylko przez inne czołowe ośrodki akademickie, ale także doskonała reputacja w środowiskach poza szkolnictwem</li> <li>– istotny wpływ na społeczeństwo i współczesne czasy</li> </ul>

*Źródło:* opracowanie własne na podstawie danych z Alden, Lin, 2004.

Salmi proponuje uporządkowanie rozmaitych cech uczelni klasy światowej w trzech grupach: wysoka koncentracja talentów, obfite zasoby tworzące zasobne otoczenie sprzyjające badaniom i kształceniu oraz sprzyjający system zarządzania (*governance*), który wspiera wizję strategiczną, innowacje, elastyczność oraz umożliwia podejmowanie decyzji i gospodarkę zasobami nieskrępowaną ograniczeniami biurokratycznymi.

Oczywiście, wysoki poziom wskaźników osiągnany w tych obszarach oceny nie wyczerpuje wszystkich warunków decydujących o przynależności uczelni do elity światowej. Znaczenie powyższych cech charakterystycznych zależy od tego, kto i w jakim celu określa pozycję i status danego uniwersytetu. Jednak aktualnie coraz częściej cechy uniwersytetu na światowym poziomie wiązane są z miejscem w rankingu globalnym. Z kolei miejsce w rankingu wiąże się *explicite* lub *implicite* z prestiżem. Van Vught, ustosunkowując się do oddziaływania rankingów na zachowania uniwersytetów, mówi o wyścigu o reputację („*reputation race*”). W niniejszej pracy dla uproszczenia analizy uniwersytet na światowym poziomie jest utożsamiany z najwyższymi pozycjami w rankingu szanghajskim, SJT, tzn. najbardziej popularnym rankingu globalnym<sup>26</sup>.

## 5. KONKURENCJA, AUTONOMIA A WYNIKI BADAWCZE I SZANSA NA LEPSZE MIEJSCE W RANKINGACH

W poprzedniej części opracowania pisałam o konkurencji jako elemencie uwarunkowań zróżnicowania w szkolnictwie wyższym. Jednak niektórzy badacze uważają, że jest ona ważnym czynnikiem ułatwiającym wyodrębnienie uczelni wiodących – kandydatów na wysokie miejsca w rankingach. Jak wspominałam wcześniej, warunkiem umożliwiającym działanie mechanizmów konkurencji jest autonomia pozwalająca uczelni na: realizację strategii rynkowej, formy pozyskiwania najcenniejszych dla niej zasobów, profilowanie działalności, wykorzystywanie silnych stron i kompetencji itd.

Badania przeprowadzone przez Aghiona et al. w rozmaitych stanach USA oraz w krajach europejskich wykazały interesujące zależności<sup>27</sup>. Zarówno

<sup>26</sup> Ibidem.

<sup>27</sup> P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, A. Sapir, *Why Reform Europe's Universities*, Breugel Policy Brief, Issue 2007/04, wrzesień, 2007; P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, A. Sapir, *The Governance and Performance of Research universities: Evidence from Europe and the U.S.*, NBER Working paper Series, Working Paper 14851, <http://www.nber.org/papers/w14851>, National Bureau of Economic Research, 2009, MA 02138; P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby,

autonomia uniwersytetu, jak i konkurencja są dodatnio skorelowane z wynikami działania uczelni mierzonymi indeksem wskaźników rankingu SJT oraz liczbą patentów. W USA autonomia i konkurencja zwiększają wyniki przy danych wydatkach w uniwersytetach badawczych oraz kolegiach kształcących na poziomie bakałarza, ale nie mają wpływu na wyniki dwuletnich koledży o profilu zawodowym. Z badań wynika ponadto, że w koledżach zawodowych powstają patenty o charakterze imitacyjnym, stanowiące praktyczną adaptację istniejących technologii. Natomiast w uniwersytetach badawczych generuje się patenty dotyczące innowacji na froncie technologii<sup>28</sup>.

Ponieważ autonomia uczelni jest definiowana w rozmaity sposób przez różnych autorów, trzeba zaznaczyć, jak to pojęcie rozumiał Aghion z zespołem. Otóż analizowali oni te wymiary autonomii, na temat których byli w stanie zebrać dane w długich okresach czasu, porównywalne między amerykańskimi stanami i krajami Europy. Były to uprawnienia uczelni do określania programu (treści) kształcenia, samodzielnej selekcji studentów, wyboru pracowników akademickich na stanowiska w uczelni, a także stopień interwencji państwa w określanie płac, możliwości zróżnicowania płac osób na takich samych stanowiskach, wymóg zatwierdzania budżetu uczelni przez rząd, udział środków finansowych z podstawowej dotacji na kształcenie w przychodach uczelni i udział grantów (finansowanie konkurencyjne) w przychodach. Badania Aghiona wykazały m.in., że nieelastyczność płac oraz konieczność zatwierdzania budżetu przez rząd jest ujemnie skorelowana z wynikami (liczbą publikacji). Z kolei finansowanie na zasadzie konkurencyjnej i selektywnej jest powiązane dodatnio z wynikami badanych uczelni. Dla wysokiego miejsca w rankingu jest również ważne zarządzanie uczelnią (zarządzanie w warunkach mniejszej lub większej autonomii). Wg Aghiona europejskie uniwersytety cierpią na niski poziom zarządzania, niedostateczną autonomię i niewłaściwe (kiepskie) bodźce<sup>29</sup>. Także z analizy *the Economist* (2005, omówienie artykułu przez Salmi 2009) wynikają podobne wnioski<sup>30</sup>. Najlepszy system amerykański szkolnictwa wyższego to nie tylko efekt zasobności, ale ważne są też: niezależność od państwa, duch konkurencji przenikający każdy aspekt działalności i zdolność stworzenia pracy akademickiej i jej wyników o przydatności społecznej. Warunki funkcjonowania uczelni wiodących wspierają konkurencyjność, nieograniczone badania academic-

A. Mas-Colell, A. Sapir, *Higher Aspirations; an Agenda for Reforming European Universities*, vol. V, Blueprint Seies, Bruegel, Bruksela 2009.

<sup>28</sup> W różnych stanach USA stopień autonomii uniwersytetów jest rozmaity.

<sup>29</sup> P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, A. Sapir, *Why Reform...*, op. cit.

<sup>30</sup> J. Salmi, *The Challenge...*, op. cit.

kie, krytyczne myślenie, innowacje i kreatywność. Instytucje wysoko stojące w rankingach mają kompletną autonomię i są elastyczne, a nieograniczone biurokracją potrafią znakomicie zarządzać zasobami i odpowiadać na gwałtowne zmiany oczekiwań. Podkreślić należy, że z 10 uczelni amerykańskich z czołówki rankingów 8 to uczelnie prywatne.

## 6. UWARUNKOWANIA ZRÓŻNICOWANIA SYSTEMU SZKOLNICTWA I SZANS NA WYSOKIE MIEJSCA W RANKINGACH GLOBALNYCH POLSKICH UCZELNI. DIAGNOZA STANU AKTUALNEGO I PERSPEKTYWY NA PRZYSZŁOŚĆ

### 6.1. Diagnoza i prognoza uwarunkowań zewnętrznych (polityka rządowa, finansowanie) ze szczególnym uwzględnieniem regulacji prawnych

#### 6.1.1. Uwagi wstępne

Korzystając z przedstawionego wcześniej dorobku badawczego na temat rankingów i zróżnicowania, odpowiedzmy na kilka pytań:

Czy współczesny zakres i formy zróżnicowania instytucjonalnego i programowego, rozwiązania prawne, system finansowania i akredytacji są korzystne ze względu na potrzeby kraju (rynku pracy, budowy gospodarki opartej na wiedzy? Jaki jest aktualny wpływ rozwiązań ukształtowanych w okresie komunistycznym, po II wojnie światowej? Czy istniejące zróżnicowanie, prawo, system finansowania sprzyjają wyłonieniu z polskich uczelni ligi światowej? Czy uwarunkowania zewnętrzne, wewnętrzne i ich wzajemne relacje (konkurencja, prosperity, wymiary autonomii, system zarządzania w uczelniach) sprzyjają zróżnicowaniu/ i wyłanianiu uczelni pierwszej ligi? Jaka strategia działania dla Polski na poziomie rządu i uniwersytetów wydaje się najbardziej efektywna?

Polityka państwa wobec szkolnictwa wyższego w Polsce składa się z kilku elementów: stanowienia prawa, poziomu i mechanizmów finansowania edukacji i nauki, systemu akredytacji. Jak wiemy, powyższe trzy elementy są ze sobą ściśle powiązane. Zarówno wielkość, kryteria przyznawania funduszy z budżetu państwa na kształcenie i na badania, jak i funkcjonowanie systemu akredytacji określa w Polsce państwo. Przepisy obejmują także relacje między państwem a uczelniami znajdujące wyraz w stopniu ich autonomii, a założenia ideologiczne polityki wobec nauki i szkolnictwa wyższego czerpały zarówno z założeń neoliberalnych (dominujące szczególnie w warstwie dekla-

ratywnej), jak i interwencjonizmu (widoczne bardziej w praktyce i niekiedy przemilczane w publicznej debacie). W efekcie zakres deregulacji działalności nauki i szkolnictwa jest wysoki a zasady mechanizmów konkurencji rynkowej dość znaczne. Już sam rozwój sektora prywatnego szkolnictwa wyższego z jednej strony, a (teoretycznie) konkurencyjne zasady finansowania w nauce z drugiej – wskazują na przywiązanie władzy postkomunistycznej do wartości rynkowych. W praktyce mechanizmy te szwankują w wielu wymiarach.

Regulacje prawne dotyczące szkolnictwa wyższego zmieniały się po upadku komunizmu kilkakrotnie w wyniku nowych ustaw lub ich nowelizacji. Do najważniejszych należy pierwsza postkomunistyczna ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 r., ustawa o wyższych szkołach zawodowych z 1997 r., ustawa-prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r., oraz nowelizacja tej ustawy z 2011 r.

W zakresie regulacji dotyczących nauki ważne przepisy to ustawa o powołaniu Komitetu Badań Naukowych z 1991 r., a następnie ustawy o finansowaniu nauki z 2005 r. i pakiet ustaw reformujących instytucje polityki naukowej i finansowania nauki z 2010 r.

#### *6.1.2. Warunki utrzymania i rozwoju zróżnicowania systemu polskiego szkolnictwa – w świetle regulacji prawnych*

Zróżnicowanie instytucjonalne zajmuje ważną pozycję w przepisach dotyczących szkolnictwa. Szkolnictwo wyższe w Polsce jest dość wielostronnie zróżnicowane pod względem form i typów kształcenia, ale nie treści programowych; poza tym jego zakres i kryteria nie sprzyjają poprawie miejsca uniwersytetów w globalnych rankingach, a wiele aktualnych przepisów ustawowych i wykonawczych wzmacnia tendencje do ograniczenia tych właśnie istotnych aspektów zróżnicowania.

Jeśli chodzi o zróżnicowanie systemowe, strukturalne i programowe – są one w polskim systemie szkolnictwa przemieszane. Z jednej strony nadal istnieje odziedziczony po komunizmie system oparty na sowieckich wzorcach, wprowadzający podział na uczelnie specjalistyczne: medyczne, rolnicze, techniczne, ekonomiczne, pedagogiczne, politechniki, uczelnie artystyczne, teologiczne itd., a także „niepełne” uniwersytety okrojone z wydziałów medycznych, technicznych i innych itp. Podział ten powoduje rozdrobnienie jednostek, utrudnia komunikację między dziedzinami wiedzy przypisanymi do różnych typów uczelni, nie pozwala na osiągnięcie masy krytycznej sprzyjającej prowadzeniu poważnych badań i otwieraniu kierunków studiów o interesujących profilach. Utrudnia uniwersytetom zajmowanie wyższych pozycji w rankingach międzynarodowych (brak medycyny mającej wysokie wskaźniki



dotyczące publikowania). Z drugiej strony istniejące przed 1990 r. uczelnie mają większe niż nowe uczelnie zatrudnienie (także profesorów i doktorów habilitowanych). Uczelnie sprzed 1990 mają wszystkie uprawnienia do kształcenia na poziomie I i II, a większość posiada także uprawnienia do nadawania stopni doktora w co najmniej jednej dziedzinie. Sytuacja ta wynika z tzw. minimów kadrowych – zatrudnienie na pełnym (pierwszym) etacie określonej liczby kadry profesorów i doktorów habilitowanych z danej dziedziny daje uprawnienia odpowiednio do nadawania tytułów zawodowych studentom na poziomie I i II i III stopnia, a jeszcze większa liczba zatrudnionej profesury daje prawo do nadawania stopnia doktora habilitowanego.

Próby integrowania uczelni specjalistycznych po 1990 r. były w większości nieudane (jest tu wyraźnie widoczna zależność od ścieżki – *path dependency*; interesy środowiskowe związane z istniejącymi odrębnie uczelniami specjalistycznymi utrwalają istniejące rozwiązania strukturalne). Np. tylko dwóm uniwersytetom w Polsce udało się zintegrować z akademiami medycznymi. Powyższy podział specjalistyczny uczelni został niejako usankcjonowany prawnie: wprowadzony ustawą z 2005 r. i potwierdzony nowelizacją z 2011 podział na uniwersytety, uniwersytety przymiotnikowe, akademie itd. oraz na uczelnie akademickie i zawodowe (te ostatnie nie mają prawa do doktoryzowania w żadnej dyscyplinie) itp. wprowadza stratyfikację pionową i nieformalny podział na najlepsze, lepsze i gorsze uczelnie, mające nie tylko inną nazwę, ale odmienny status nieformalny dotyczący poziomu prowadzonych studiów (I, II czy III poziom) i uprawnień do nadawania stopni. Prawo dopuszcza możliwość transferu między tymi kategoriami: wiąże się z nimi nie tylko szerokość misji (dodanie kilku określonych kierunków kształcenia), ale także prawo do nadawania stopnia magistra czy stopnia doktora i doktora habilitowanego.

Dryf akademicki jest trudny, ale możliwy nie tylko teoretycznie, o czym świadczy choćby coroczny przyrost liczby uczelni z uprawnieniami do nadawania II stopnia i doktoryzowania zwłaszcza wśród uczelni prywatnych, których większość ma prawa do kształcenia na I poziomie. Dryf ten ma wyraźny charakter izomorfizmu normatywnego: dążenie do poprawy sytuacji zasobowej uczelni poprzez naśladowanie cech publicznych szkół odnoszących sukces (mimetyzm) jest wzmacniane przez tradycje i silną kulturę akademicką dominującą w uniwersytetach i innych uczelniach publicznych. Jest to pozostałość po uniwersytecie liberalnym z naciskiem na autonomię, kolegialność i jedność nauki i nauczania, które w okresie komunistycznych rządów i pozornej kontroli uczelni przez państwo – paradoksalnie uległy wzmocnieniu jako środek umożliwiający przetrwanie i przeciwdziałający dezintegracji uczelni. Ustawa z 1997 r. wprowadzała sektor uczelni zawodowych i strukturę binarną jako

reakcja na ogromny popyt na kształcenie i powstawanie ogromnej liczby prywatnych szkół. Od tej pory nowe uczelnie miały powstawać według reguł nowej ustawy. Zgodnie z jej ustaleniami uczelnie zawodowe nie tylko miały prawo wyłącznie do nadawania tytułu co najwyżej magistra, ale w praktyce, w większości kształciły na poziomie I (*undergraduate*); miały realizować inne programy kształcenia niż uczelnie akademickie zorientowane praktycznie i obowiązkowo realizować staże praktyczne w trakcie studiów. Powstała także Komisja Akredytacyjna zajmująca się wyłącznie tym sektorem. W praktyce programy kształcenia nie uzyskały nachylenia praktycznego, staże były czystą formalnością i kształcenie w tych uczelniach niczym się nie różniło od uczelni akademickich, oprócz znacznie niższej jakości (bywały od tego nieliczne wyjątki). Szkoły zawodowe były traktowane z wyższością przez środowisko uczelni akademickich, zwłaszcza publicznych, jako uczelnie dające gorsze, połowiczne, nie w pełni wyższe wykształcenie z powodu jakości i braku badań naukowych (przepisy nie wymagały tego od uczelni zawodowych). Same uczelnie zawodowe starały się podnieść swój status poprzez wzrost zatrudnienia profesury i zdobywanie uprawnień do nadawania wyższych stopni zawodowych i naukowych. Studenci traktowali szkoły zawodowe jako pierwszy etap kształcenia umożliwiający kontynuację studiów w innych uczelniach na poziomie II. Pracodawcy zdecydowanie preferowali absolwentów II stopnia od absolwentów *undergraduate*. Nie udało się więc wprowadzenie zróżnicowania misji uczelni wg profilu zawodowego lub akademickiego. Nowa ustawa z 2005 r. oznaczała zdezaktualizowanie ustawy o szkołach zawodowych a kategoria uczelni zawodowych została umieszczona na najniższym poziomie stratyfikacji uczelni, wprowadzonej nową ustawą.

Zróżnicowanie programowe to nie tylko podział na studia zawodowe i akademickie, ale także na różnorodność rozwiązań w ich ramach. W Polsce aż do roku 2011 było ono ograniczone przez tzw. standardy kształcenia i wykaz kierunków studiów co w znacznym stopniu utrudniało funkcjonowanie na międzynarodowym rynku edukacyjnym.

Zróżnicowanie proceduralne kształcenia było ograniczone; przepisy w trosce o jakość utrudniały wprowadzanie innowatorskich rozwiązań, np. studia na odległość mogły obejmować określony zakres zajęć dydaktycznych.

Zróżnicowanie wg prestiżu (reputacji) w znacznym stopniu pokrywa się z podziałem na stare i duże uczelnie publiczne i nowe uczelnie prywatne, niezależnie od rzeczywistej jakości – por. punkty wyżej; miernikiem aktualnej reputacji polskich uczelni są głównie polskie rankingi, rankingi globalne są traktowane jako daleki i nieosiągalny układ odniesienia. W praktyce najczęściej jest uznawany „akademicki” ranking „Perspektyw”, niższą renomę przy-

nosi miejsce w odrębnych rankingach uczelni niepublicznych nienadających stopnia doktora.

Zróżnicowanie wartości i klimatu jest bardzo ograniczone, dominuje silne przywiązanie do norm akademickich (model niemiecki). Utrudniało ono wprowadzenie ustawowe reformy zarządzania uczelniami. Przepisy prawa nadal narzucają wzorzec kolegialności uniwersytetu liberalnego w całym szkolnictwie, chociaż uczelnie niepubliczne odchodzą od niego tak daleko, jak na to pozwala prawo. Jednakże trudno znaleźć uczelnie, które bez przymusu rezygnują z aspiracji akademickich, dążenia do uzyskania uprawnień do kształcenia także na poziomie magisterskim. Rezygnacja z prowadzenia badań oznacza dla uczelni rezygnację z dodatkowych zasobów – środków na badania.

### *6.1.3. Warunki sprzyjające lub przeciwdziałające sukcesom w podnoszeniu pozycji rankingowej w świetle prawa: autonomia, konkurencja*

Wiele uwarunkowań procesu tworzenia uczelni o wysokiej produktywności wynika z przepisów. Pierwsza ustawa o szkolnictwie wyższym uchwalona po upadku komunizmu pozwalała na tworzenie prywatnych uczelni. Uczelnie otrzymały osobowość prawną i autonomię w wielu obszarach: mogły zatrudniać samodzielnie nową kadre, określać zasady rekrutacji studentów i liczbę przyjętych (oprócz kierunków medycznych), mogły także samodzielnie określać wysokość opłat na studia dla studentów studiów niestacjonarnych. Pewne centralnie regulowane rozwiązania ograniczały tę autonomię, np. lista kierunków studiów, które mogą być uruchamiane, standardy kształcenia (minima programowe), minima kadrowe określające uprawnienia wydziałów do nadawania stopni naukowych kadrze i tytułów zawodowych studentom. Wprowadzono też ograniczenia dotyczące ustalania wysokości płac kadry w ramach tzw. widełek (choć uczelnia mogła podnieść płace „dokładając” do pensji z własnych funduszy). Uczelnie mogły natomiast różnicować wysokość pensji na takich samych stanowiskach, np. w zależności od produktywności. Z powodu pobierania czesnego na studiach niestacjonarnych (niezgodnego z konstytucją) nastąpił szybki rozwój tych studiów, dlatego późniejsze zmiany przepisów ograniczały w uczelniach publicznych liczbę studentów niestacjonarnych poniżej 50% ogółu, a czesne miało być kalkulowane na podstawie kosztów kształcenia. Powstające uczelnie prywatne miały generalnie większą swobodę niż publiczne.

Po długim okresie przygotowań i przymiarek uchwalono w 2005 r. nową ustawę o szkolnictwie wyższym, która miała na celu uporządkować istniejące przepisy i przystosować warunki funkcjonowania szkolnictwa do nowych potrzeb, a zwłaszcza do zobowiązań wobec procesu bolońskiego. W niektó-

rych obszarach ustawa ta zmniejszyła autonomię, np. w związku z wprowadzeniem państwowego ujednoliconego zewnętrznego egzaminu dojrzałości po szkole średniej, uczelnie mogły wykorzystywać w rekrutacji w zasadzie wyłącznie jego wyniki, określając, od jakiego poziomu punktacji z tego egzaminu przyjmują na studia. W praktyce taka możliwość wprowadzenia selektywności naboru służyła jedynie dostosowaniu liczby przyjęć do liczby miejsc na studiach w danej uczelni.

Wiosną 2011 r. uchwalona została nowelizacja do ustawy z 2005 r., która rozwinęła elementy związane z dostosowaniem do procesu bolońskiego, ale wprowadziła także nowe rozwiązania sprzyjające wyłanianiu elitarnych centrów doskonałości.

Kolejne ustawy uchwalane między 1990 a 2011 r. dotyczące szkolnictwa wyższego określały strukturę systemu zarządzania w uczelniach publicznych (niektóre wymagania odnosiły się także do uczelni prywatnych). Organy jednoosobowe pochodzące z wyboru to rektor (na szczeblu uczelni) i dziekan (na poziomie wydziału), natomiast ciała kolegialne o szerokich kompetencjach to senaty uczelni i rady wydziałów. Uczelnie zawodowe mogły powoływać konwenty jako ciała doradcze, reprezentujące interesariuszy zewnętrznych, o określonych przez ustawę kompetencjach. Aktualne przepisy z 2011 r. wprowadzają trzy nowości: pierwsza to wprowadzenie możliwości powoływania rektora i dziekanów z wyboru lub w wyniku konkursu; druga to możliwość powoływania konwentu w każdej uczelni, o kompetencjach regulowanych przez statut uczelni; trzecia to obowiązek przygotowania i realizacji strategii uczelni przez rektora oraz przez dziekanów. O przyjętych rozwiązaniach decyduje statut uchwalany przez pracowników uczelni. Wprowadzenie przez uniwersytety zmian dotyczących zarządzania to krok w kierunku usprawnienia tego procesu, pewnego uniezależnienia decyzji od wpływowych grup interesów w uczelni i szansa na zwiększenie efektywności zarządzania. Jednakże nie są to rozwiązania rewolucyjne, raczej powolna ewolucja w kierunku uczelni zarządzanej sprawnie. Jednak możliwość wyboru zasad elekcji lub konkursu na rektora w sytuacji konserwatyizmu kadry akademickiej i ogólnej niechęci do rezygnacji z kolegialności może spowodować, że niewiele uczelni zdecyduje się na odejście od tradycji.

#### 6.1.4. *Finansowanie*

Zasady finansowania uczelni w Polsce rozstrzygają przepisy wykonawcze do ustaw o szkolnictwie, natomiast finansowanie badań naukowych regulowane są przez odrębne przepisy dotyczące nauki.

Środki otrzymywane przez uczelnie na jej funkcjonowanie i kształcenie są rozdzielane na podstawie algorytmu; mimo deklaracji władz szkolnictwa o stymulowaniu jakości, konstrukcja algorytmu uzależnia wielkość dotacji dla uczelni przede wszystkim od liczby studentów i kosztochłonności kierunków studiów. Dotacji takiej nie otrzymują uczelnie prywatne.

Środki na badania wpływają do uczelni poprzez dotacje instytucjonalne, dotacje dla podstawowych jednostek (wydziałów) na ich działalność statutową, rozdzielane na podstawie oceny tych jednostek (głównie liczby publikacji). Pozostałe środki budżetowe to konkurencyjne finansowanie projektów badawczych, w dominującej części w postaci grantów. Od momentu przystąpienia do Unii Europejskiej coraz więcej środków płynie z różnorodnych programów, np. FSTR.

Środki instytucjonalne na badania są dostępne dla wydziałów wszystkich uczelni, które spełniają określone warunki, np. prowadzą studia na poziomie co najmniej magisterskim i otrzymały odpowiednio wysoką ocenę działalności. Ten system finansowania tylko z pozoru przypomina RAE w W. Brytanii czy Australii, w praktyce nie jest ani konkurencyjny, ani selektywny, bowiem kategoryzacja ocenianych jednostek dokonywana była do tej pory na podstawie krajowych, a nie międzynarodowych standardów a różnice wysokości finansowania jednostek, które otrzymały odpowiednio kategorię A, B, C – niezbyt znaczące. Środki finansowe na badania powinny być zdecydowanie bardziej skoncentrowane w kilku ośrodkach naukowych, a kryteria finansowania wyraźnie zaostrzone. Powołana w 2011 r. nowa komisja oceniająca placówki naukowe miała usunąć podstawowe niedociągnięcia i wprowadzić międzynarodowe standardy. Finansowanie projektów badawczych (głównie granty) jest bardziej konkurencyjne. Generalnie jednak poziom finansowania badań naukowych w Polsce jest na tak żenująco niskim poziomie w kategoriach bezwzględnych, jako % GDP i w przeliczeniu na badacza, że z góry eliminuje szanse na udział polskich uczelni w konkurencji rankingowej. Zmiany wprowadzone ustawą z 2011 r. wprowadzają nowy mechanizm finansowania: finansowanie centrów doskonałości, zwanych w skrócie KNOW. Status KNOW będzie mogła uzyskać na 5 lat jednostka prowadząca badania oraz studia doktoranckie na najwyższym poziomie lub konsorcjum takich jednostek. Status ten będzie przydzielany w drodze konkursu, przy czym w danym obszarze badań liczba takich jednostek została ograniczona do trzech. Jednostki te otrzymają dofinansowanie z dotacji dla uczelni przyznawanej na zadania jakościowe. Jednakże bez rzeczywistego istotnego wzrostu finansowania kilkakrotnie przewyższającego aktualny poziom finansowania badań nic się nie zmieni.

Podsumowując, zróżnicowanie źródeł finansowania istnieje, a dostęp do tych źródeł nie jest identyczny dla uczelni publicznych i prywatnych. W przypadku dostępu do środków prywatnych na kształcenie uczelnie publiczne są upośledzone, bo nie mogą zwiększać swych przychodów o czesne za studia stacjonarne. Z kolei uczelnie publiczne dostają środki budżetowe na kształcenie, których nie dostają uczelnie prywatne (oprócz środków na kształcenie zamawiane, rozdzielanych w drodze konkursu). Uczelnie publiczne mają większy dostęp do środków na badania; jest do nich uprawnionych około 140 uczelni publicznych i kilkanaście prywatnych, natomiast do grantów i środków UE mają dostęp wszyscy na zasadzie konkurencji. W sumie więc do środków na badania ma dostęp 1/3 ogółu uczelni, kiedy np. w Stanach Zjednoczonych środki na badania (wielokrotnie wyższe niż w Polsce) są skoncentrowane w około 100 z 5000 istniejących uczelni. Ponadto zasady i kryteria finansowania badań w Polsce niebiorące pod uwagę kryteriów i standardów nauki światowej (przyznawaniu nawet najwyższej kategorii statutowej) powodują, że większość środków jest marnowana na prace o niskiej jakości.

#### 6.1.5. Rozwiązania na poziomie uczelni

Dwa elementy istotne dla poprawy pozycji uczelni na rynku światowym, tzn. autonomia i konkurencja, są w Polsce albo ograniczone, albo pozorne. Konkurencja o studentów jest dość ostra, ale głównie w sektorze niepublicznym, uczelnie publiczne niepobierające czesnego nie narzekają na brak popytu, nadal raczej studenci konkurują o miejsce na uczelni, ale trudno mówić o selektywności naboru, w żadnej z uczelni nie korzysta się z selektywności jako instrumentu pozyskiwania talentów.

Uczelnie nie starają się w sposób aktywny pozyskiwać studentów zagranicznych ani w ramach programu mobilności Erasmusa, ani na pełne studia. Zbyt niska jest także mobilność polskich studentów, liczba prowadzonych zajęć w języku angielskim jest nadal ograniczona. Studentów nie przyciągają ani nazwiska „gwiazd” nauki, ani szczególnie dobre warunki studiowania, infrastruktura materialna kształcenia i badań, warunki na kampusie, szczególnie atrakcje życia studenckiego czy atmosfera naukowa, bo ich nie ma. Uczelnie nie prowadzą marketingu swoich usług za granicą, by przyciągnąć chętnych. Kadra akademicka rekrutuje się najczęściej z własnych absolwentów i doktorantów, konkursy na studia doktoranckie nie są istotnym elementem pozyskania najlepszych absolwentów spoza uczelni czy kraju, konkursy na stanowiska akademickie są często pozorne i prowadzone „pod własną kadre”. Nie ma tradycji zróżnicowania płac w zależności od produktywności,

mimo takiej możliwości, uczelnie nie oferują wysokich uposażeń, starając się o zagranicznych wykładowców i badaczy. Brakuje środków na oferowanie atrakcyjnych płac i szczególnie dobrej infrastruktury badawczej. Nowelizacja ustawy z 2011 wprowadza zasadę monitorowania rozwoju sytuacji w uczelniach ze szczebla centralnego, wprowadza obowiązek centralnego ogłaszania konkursu w ogólnodostępnych źródłach.

Autonomia nie jest wykorzystywana przez uczelnie do realizacji strategii opisanej przez Van Vughta jako wyścig o prestiż, ale raczej służy obronie interesów środowiskowych. Istnieje obserwowana także w innych krajach tendencja do oferowania kierunków studiów najbardziej popularnych wśród uczelni i studentów i takich, gdzie istnieje nadmiar kadry, a nie do różnicowania oferty.

Uczelnie nie starają się wprowadzać jakichkolwiek innowacji ani też poszukiwać niszy na rynku edukacyjnym czy badawczym. Brakuje kadry profesjonalnie przygotowanej do kierowania uczelnią, brak też liderów zdolnych pociągnąć za sobą innych w staraniach o poprawę pozycji uczelni, osób łączących umiejętności menedżerskie z wybitną pozycją i autorytetem naukowym. Brak chęci i umiejętności stwarzania warunków dla kreatywności i przedsiębiorczości.

Trudno wymienić wszystkie braki występujące w polskich uczelniach. Ważne jest zwrócenie uwagi na istotny element przy dokonywaniu oceny uwarunkowań tworzenia elity uczelni. Chodzi o to, że musi wystąpić cały zestaw uwarunkowań jednocześnie, by uczelnia osiągnęła pozycję lidera w skali międzynarodowej, tzn. kombinacja trzech grup czynników: koncentracji talentów, obfitego finansowania i właściwego zarządzania. Zwraca na to uwagę Agion et al. 2007, pisząc, że uczelnie na wysokich pozycjach w rankingu cieszą się dużym stopniem autonomii, która z kolei zwiększa efektywność wydatkowania funduszy i skutkuje w wyższej produktywności naukowej. Sam tylko wysoki poziom autonomii niczego nie gwarantuje, co widać choćby na przykładzie polskich uczelni. Salmi opisuje przypadek uniwersytetu w San Paulo – jest on wysoce selektywny w rekrutacji studentów, ma najwyżej oceniany poziom studiów graduate i wypuszcza co roku więcej absolwentów studiów doktorskich niż jakkolwiek uniwersytet amerykański<sup>31</sup>. Jednakże jego zdolności do zarządzania zasobami są ograniczone przez sztywne regulacje dotyczące służb państwowych, mimo że jest to najbogatsza uczelnia w kraju. Uczelnia posiada niewiele powiązań z międzynarodową społecznością badawczą, a tylko 3% studentów to cudzoziemcy. Uniwersytet jest ukierunkowany ‘do

<sup>31</sup> J. Salmi, *The Challenge...*, op. cit.

wewnątrz” – większość studentów pochodzi ze stanu Sao Paulo, podobnie większość profesury i studentów graduate. Kadra zagraniczna nie może być zatrudniona z powodu przepisów, studenci muszą pisać dysertacje po portugalsku. Kluczowym elementem brakującym jest brak wizji doskonałości, by podważyć *status quo* i przekształcić uniwersytet i brak strategii na poziomie kraju oraz uczelni<sup>32</sup>.

## 6. DZIAŁANIA NASTAWIONE NA PRZYSZŁOŚĆ: MOŻLIWE STRATEGIE RZĄDU I POLSKICH UCZELNI NASTAWIONE NA DOGONIENIE ŚWIATOWYCH LIDERÓW

Na wstępie kilka słów podsumowania i uwag ogólnych.

Hazelkorn zauważa, że kreowanie warunków dla tworzenia się uczelni globalnych państwo może realizować w dwojaki sposób: inna będzie polityka państwa oparta na modelu neoliberalnym, inna zaś przy założeniach modelu socjal-demokratycznego<sup>33</sup>. Przyjmuję założenie polskiej polityki rządowej jako rozwiązanie pośrednie między tymi modelami. Po drugie, zakładam, że działania na rzecz tworzenia uczelni pierwszej ligi światowej i jednocześnie utrzymania zróżnicowania powinny obejmować dwa poziomy: politykę państwa i strategię uniwersytetów, przy uwzględnieniu istniejących uwarunkowań zewnętrznych. Po trzecie, można wyodrębnić dwa rodzaje uwarunkowań polityki państwa: warunki niezależne od polityki szkolnictwa wyższego oraz warunki, które można kształtować w ramach długoterminowej lub doraźnej polityki rządowej.

Do elementów niezależnych od polityki rządowej można zaliczyć np. ogólną ekonomiczną prosperity, dominującą ideologię, trendy demograficzne czy historyczne i kulturowe uwarunkowania szkolnictwa wyższego w danym kraju.

Do uwarunkowań wewnętrznych tkwiących w systemie szkolnictwa lub poszczególnych uczelniach, na które polityka rządu ma lub może mieć wpływ, można zaliczyć konkurencję na krajowym rynku edukacyjnym, autonomię uczelni, strategię uczelni na rzecz poprawy jakości, produktywności czy sprecyzowania misji itp. Instrumenty, którymi można oddziaływać na uczelni, można podzielić na trzy grupy: przepisy prawa stanowione przez państwo

<sup>32</sup> S. Schwartzman, *Brazil: globalization, poverty, and social inequality*, [w:] J.S. Tulchin, G. Bland, editors, *Getting Globalization Right – the dilemmas of inequality*, Lynne Rienner Publishers, Inc., Co, Boulder 2005, s. 125–155.

<sup>33</sup> E. Hazelkorn, *Ranking and the Battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices*, „Higher Education Management and Policy”, 2009, vol. 21/1, s. 55–74.



(tzn. przez parlament lub rząd, zależnie od ich statusu), system finansowania i system akredytacji. Należy zauważyć, że inna będzie polityka państwa, stosowane bodźce i narzędzia wspierające zróżnicowanie, a inna polityka stymulować będzie dążenie do poprawy pozycji rankingowej, prestiżu czy zajęcia miejsca wśród uczelni z pierwszej ligi światowej. Nie muszą się one jednak wykluczać, mogą się nawet uzupełniać.

Aby dążenie do uzyskania przez uczelnię wysokiego miejsca w rankingach, w których ceni się szczególnie osiągnięcia w realizacji jednej funkcji, np. badawczej – miało szanse powodzenia, konieczna jest z jednej strony intensyfikacja działalności badawczej, a z drugiej działanie na rzecz ograniczenia procesów naśladownictwa. Warto przypomnieć, że elitarne uczelnie badawcze są na tyle atrakcyjnym modelem, że uczelniom warto je kopiować, mają one bowiem przywileje w dostępie do funduszy na badania, wysoki prestiż i legitymację w międzynarodowej społeczności akademickiej. Jednym ze sposobów ograniczania naśladownictwa może być stworzenie barier utrudniających zmniejszanie zróżnicowania poziomego, tzn. zmiany misji, profilu i charakteru działalności uczelni. Zwróćmy uwagę na fakt, że możliwości wyłaniania się uczelni aspirujących do światowej ligi wymagają – przynajmniej w przypadku rankingu SJT skoncentrowanego na funkcji badawczej – zróżnicowania o charakterze systemowym (różnorodność misji, profilu, specjalizacji), strukturalnym (koncentracja na kształceniu na II i III poziomie), konstytucyjnym (elita intelektualna studentów i kadry), wartości i klimatu (pielęgnowana kultura podnoszenia jakości i doskonałości), odpowiednie uwarunkowania organizacyjne (sprawne zarządzanie, wyraźna orientacja strategiczna).

W ramach elitarniej grupy uniwersytetów badawczych, podobnych pod względem profilu, w sposób naturalny, tzn. na podstawie kryterium doskonałości, ukształtuje się stratyfikacja i hierarchia, a więc podział na liderów na najwyższym poziomie oraz uczelnie gorsze, ale dążące do poprawy swej pozycji. Procesowi temu nie można przeciwdziałać inaczej jak poprzez odgórne ograniczenie liczby uczelni, które mają prawo do stawiania się uczelniami badawczymi. Pozostaje odpowiedź na pytanie, czy taka powinna być polityka i ingerencja państwa. Wydaje się, że jeżeli taka hierarchizacja następuje we względnie zamkniętej kategorii uczelni, np. uniwersytetów, nie powodując nadmiernego napływu nowych uczelni do tej grupy, jest to zjawisko naturalne i nie szkodzi ono zasadzie zróżnicowania systemowego. Procesem wspomagającym wyłanianie się uczelni konkurencyjnych w skali międzynarodowej musi być wysoki poziom oraz koncentracja zasobów finansowych i ludzkich a także stworzenie odpowiedniej infrastruktury badawczej w tych uczelniach. Obserwuje się działania uczelni polegające na stwarzaniu takiej szczególnej

infrastruktury dla wybitnych uczonych, którzy zgodzili się zatrudnić w uczelni. Dostępność do zasobów warunkują określone kryteria selekcji: alokacja funduszy selektywnie w ramach konkurencji oraz ogólna pula tych zasobów. Nacisk na tworzenie wiedzy na najwyższym poziomie i badania przesuwające granice wiedzy pociągają wysokie koszty, często niezbędną masę krytyczną zasobów materialnych i kadrowych, szczególnie w naukach o charakterze eksperymentalnym, wymagających pracy zespołowej.

Większość przedstawionych uwag dotyczących zewnętrznych uwarunkowań kształtowania się zróżnicowanego systemu szkolnictwa i wyłaniania uczelni na światowym poziomie w Polsce można uzupełnić propozycją odpowiednich działań na poziomie instytucjonalnym (indywidualnych uczelni). Mówiąc ogólnie, aby znaleźć się w pierwszej lidze, uczelnie (wybrane) muszą dążyć do uzyskania charakterystyki typowej dla uczelni z czołówki rankingów.

Jak wynika z poprzednich rozważań, uczelnie na światowym poziomie z pierwszych miejsc na globalnych listach rankingowych to najczęściej uniwersytety o dość długiej historii i tradycjach akademickich, cieszące się od lat wysokim prestiżem w środowisku akademickim i w otoczeniu społecznym. Ich misja kładzie nacisk na kultywowanie działalności nakierowanej na międzynarodowy rynek edukacyjny i naukowy. Uniwersytety te mają szeroki profil, obejmujący wiele różnych dziedzin i kierunków, ze szczególnym uwzględnieniem wydziałów (szkół) medycznych „ważących” w rankingach oraz nauk przyrodniczych. Uczelnie te są skoncentrowane na kształceniu II i III stopnia (magistrów i doktorów), i raczej o profilu akademickim. Utrzymują silny związek z tradycyjnymi wartościami akademickimi, tzn. są nastawione na kulturę doskonałości, godzą kolegialność decyzji akademickich ze sprawnym administrowaniem bieżącym. Uniwersytety z tej światowej czołówki mają często znaczny własny majątek, fundusze (tzw. *endowments*) oraz zróżnicowane źródła przychodów. Znaczna część tych funduszy zdobywana jest w procesie konkurencji o środki. Posiadają one dostateczny zakres autonomii instytucjonalnej, pozwalający na realizację strategii.

Każdy ranking powstaje na podstawie oceny uczelni wg odmiennie wartościowanych rozmaitych wskaźników, które łącznie tworzą złożony indeks. Ale tylko część cech wymienionych wyżej można opisać za pomocą takich wskaźników. Hazelkorn w swojej interesującej relacji z przeprowadzonych badań nad rankingami i ich rolą pokazała strategie konkurencji o miejsce w światowej czołówce uniwersytetów stosowane w różnych krajach, na poziomie państwa i poziomie instytucjonalnym<sup>34</sup>. Aby poprawić miejsce w rankingu,

<sup>34</sup> Ibidem.

uczelnia musi starać się poprawić cechy objęte tymi wskaźnikami. Pozostaje jednak pytanie, jak to osiągnąć?

Hazelkorn zwraca uwagę, że uczelnie w badanych przez nią krajach najpierw dążą do zmiany tych wskaźników, które najłatwiej poprawić i które nie wymagają specjalnych inwestycji. Autorka przeprowadziła badania nad wpływem rankingów na strategię krajów i uczelni w Australii, Niemczech i Japonii i zidentyfikowała pewien zestaw obszarów (kolumna 1 poniższej tabeli) i przedsięwzięć strategicznych podejmowanych przez uczelnie, dla poprawienia swej pozycji rankingowej, w każdym obszarze (kolumna środkowa). Autorka powiązała je z obszarami „wskaźnikowania” w rankingach SJT oraz Times Higher Education oraz z przypisanymi tym obszarom wagami w formie procentowej (kolumna 3). Przedsięwzięcia te można potraktować jako zalecenia zachowań strategicznych dla uczelni aspirujących do ligi światowej, o różnym stopniu ogólności<sup>35</sup>.

Tabela 3

## Działania instytucji a rankingi

Area of action	Examples of actions	Approximate weighting according to SJT and THE rankings
Research	Increase output, quality and citations	SJT = 40% THE = 20%
	Reward faculty for publications in highly cited journals	
	Publish in English-language journals	
	Set individual targets for faculty and departments	
Organisation	Merge with another institution or bring together discipline complementary departments	SJT = 40% THE = 20%
	Incorporate autonomous institutes into host HEI	
	Establish centres of excellence and graduate schools	
	Develop/expand English – language facilities, international students facilities, laboratories, dormitories	
	Establish institutional research capability	

<sup>35</sup> Ibidem.

cd. tabeli 2

Area of action	Examples of actions	Approximate weighting according to SJT and THE rankings
Curriculum	Harmonize with EU/US models	SJT = 10% THE = 20%
	Favour science/bio-science disciplines	
	Discontinue programmes/activities which negatively affect performance	
	Grow postgraduate activity relative to undergraduate	
	Positively affect staff-student ratio (SSR)	
	Improve teaching quality	
Students	Target recruitment of high-achieving students, esstr. PHD	THE = 15%
	Offer attractive merit scholarships and other benefits	
	Propose more international activities and exchange programmes	
	Open international office	
Faculty	Recruit/head-hunt international high-achieving/ HiCi scholars	SJT = 40% THE = 25%
	Create new contract/tenure arrangements	
	Set market-based or performance/merit-based salaries	
	Reward high achievements	
	Identify weak performers	
Public image/marketing	Professionalise admissions, marketing and public relations	THES = 40%
	Ensure common brand used on all publications	
	Advertise in nature, science and other high focus journals	
	Expand internationalization alliances and membership of global networks	

Source: Hazelkorn 200, 9, s. 71.

Wydaje się, że zamiast działać zgodnie z sugestią Hazelkorn i starać się najpierw zmienić to, co zmienić najłatwiej, uczelnie powinny przeprowadzić rodzaj analizy SWOT, by znaleźć swoje najsilniejsze i najsłabsze ogniwo w porównaniu do konkurentów czy uniwersytetów czołówki z tabeli rankin-

gowej. Należy zauważyć, że część przedsięwzięć pokazanych przez Hazelkorn oraz część charakterystyk liderów przedstawionych wcześniej przez innych badaczy nie zmierza tak naprawdę do zwiększenia doskonałości kształcenia i badań, cokolwiek to oznacza, ale jest manipulacją w celu podwyższenia pozycji w rankingu. Jedne przedsięwzięcia wymagają długookresowego, przynajmniej kilkuletniego wysiłku, inne oznaczają nie tyle działania zwiększające bezpośrednio wyniki przekładające się na ocenę rankingową, ile raczej stwarzanie warunków dla poprawy konkurencyjności uczelni.

Działania należałoby rozpocząć od stworzenia potencjału strategicznego, opracowania i wdrożenia strategii. Wynikiem tych przedsięwzięć byłyby bezpośrednie wyniki działania, a w perspektywie – dalsze skutki.

Powyższe wskazówki prowadziłyby skuteczniej do osiągnięcia stanu docelowego, gdyby opracowania cytowanych autorów zawierały konkretne wskaźniki dla każdej z cech pozwalające określić stopień zbliżania się do grupy uczelni światowych.

Druga propozycja strategii nawiązuje do cech charakteryzujących światowej klasy uniwersytety. Ona także opiera się na założeniu, że uczelnie chcące zająć wyższe pozycje w światowej lidze, winny starać się wykształcić cechy typowe dla światowych liderów<sup>36</sup>. Codling i Meek zwracali uwagę na uwarunkowania procesu zróżnicowania instytucjonalnego, Aghion et al. przedstawili uwarunkowania osiągnięć uniwersytetów definiowanych wskaźnikami osiągnięć naukowych w rankingu SJT<sup>37</sup>. Salmi pokazał rozmaite podejścia do określania, czym jest uniwersytet z pierwszej ligi i sposoby dojścia do poziomu światowego<sup>38</sup>. Alden i Lin zaprezentowali szczegółową listę cech uczelni pierwszej ligi<sup>39</sup>. Zestawienie tych różnych podejść omówionych w poprzednich częściach opracowania pokazuje cechy modelu uczelni światowej, między innymi opisane poprzez efekty jej funkcjonowania, wskazuje także cele pośrednie, czyli charakterystykę przymiotów i zachowań takiej uczelni, które same w sobie może nie mają znaczenia, ale nabierają go jako czynniki determinujące wyniki działania uniwersytetu. Większość tych wymaganych cech przedstawiłam w odniesieniu do aktualnej sytuacji polskich uczelni. Propozowana strategia to koncentracja na poprawie najbardziej kluczowych elementów.

<sup>36</sup> A. Codling, V.L. Meek, *Twelve Propositions...*, op. cit.

<sup>37</sup> P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, A. Sapir, *Why Reform...*, op. cit.; *The Governance...*, op. cit.; *Higher Aspirations...*, op. cit.

<sup>38</sup> J. Salmi, *The Challenge...*, op. cit.

<sup>39</sup> J. Alden, G. Lin, *Benchmarking...*, op. cit.

Rankingi niosą ze sobą określone skutki zarówno pozytywne, jak i negatywne. Stały się one trwałym elementem w krajobrazie instytucji towarzyszących funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego, czy nam się to podoba, czy nie. Żaden kraj uczestniczący w globalnej konkurencji nie może sobie pozwolić na ich lekceważenie. Należy zatem skorzystać z konsekwencji pozytywnych, jakie z sobą niosą, choćby z ich roli stymulującej uczelnie do poprawy w rozmaitych obszarach funkcjonowania.

Warto jednak podkreślić dwie kwestie. Pierwsza dotyczy czynnika czasu. Żaden odpowiedzialny autor zajmujący się rankingami nie zapomina dodać, że awans do pierwszej ligi uczelni wymaga czasu, nie może się odbyć z dnia na dzień, a nawet z roku na rok. Proces naturalnego „stawania się” liderem bez pomocy rządu trwał w przypadku Oxfordu kilka wieków; obecnie przy intensywnym wspomaganium rządu może się on skrócić do kilkudziesięciu lat. Po drugie, wg Altbacha, jednego z najwybitniejszych znawców problematyki, koszt stworzenia uniwersytetu światowej klasy to około 500 mln \$. Krytycy polskiego szkolnictwa winni to wziąć pod uwagę<sup>40</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Aghion P., Dewatripont M., Hoxby C., Mas-Colell A., Sapir A., *Why Reform Europe's Universities*, Breugel Policy Brief, Issue 2007/04, wrzesień 2007.
- Aghion P., Dewatripont M., Hoxby C., Mas-Colell A., Sapir A., *The Governance and Performance of Research universities: Evidence from Europe and the U.S.*, NBER Working paper Series, Working Paper 14851, <http://www.nber.org/papers/w14851>, National Bureau of Economic Research, 2009, MA 02138.
- Aghion P., Dewatripont M., Hoxby C., Mas-Colell A., Sapir A., *Higher Aspirations, an Agenda for Reforming European Universities*, vol. V Blueprint Series, Breugel, Bruksela 2009.
- Altbach P., *A World Class Country without World Class Higher Education: India 21st Century Dilemma*, International Higher Education, lato 2005.
- Alden J., Lin G., *Benchmarking the Characteristics of a World Class University: Developing and International Strategy at University Level*, The UK Higher Education Leadership Foundation, London, maj 2004.
- Altbach P., *Differentiation Requires Definition: the Need for Classification in Complex Academic Systems*, International Higher Education, zima 2002.

<sup>40</sup> P. Altbach, *A World Class...*, op. cit.

- Barroso J.M., *Strong Universities for Europe*, Speech at the European Universities Association Convention, kwiecień 2005.
- Birnbaum R., *Maintaining Diversity in Higher Education*, Jossey Bass, San Francisco 1983.
- Brewer et al., *In Pursuit of Prestige: Strategy, and Competition in US Higher Education*, Transaction Press, New Brunswick 2002.
- Clark B., *The Higher Education System*, Berkeley, University of California Press, Los Angeles 1983.
- Codling A., Meek V.L., *Twelve Propositions on Diversity In Higher Education*, „Higher Education Management and Policy”, 2006, vol. 18, no. 3.
- Dill D., *Allowing the Market to Rule: the Case of the United States*, „Higher Education Quarterly”, 2003, vol. 57 (2), s. 136–157.
- Dill D., Teixeira P., *Program Diversity in Higher Education: an Comparative Perspective*, „Higher Education Policy”, 2000, vol. 13 (2), s. 99–117.
- DiMaggio P., Powell W., *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*, „American Sociological Review”, 1983, vol. 48, s. 147–160.
- Komisja Europejska, *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*, luty 2003.
- Komisja Europejska, *Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make their Full Contribution to the Lisbon Strategy*, kwiecień 2005.
- Komisja Europejska, *Developing a Knowledge Flagship*, *The European Institute of Technology*, Commission staff working document, marzec 2006.
- Fairweather J., *Diversification or Homogenization: How Markets and Governments Combine to Shape American Higher Education*, „Higher Education Policy”, 2000, vol. 13, no. 1.
- Garvin D. *The Economics of University Behavior*, Academic Press, Nowy York 1980.
- Geiger R.L., *Diversification In US Higher Education: Historical patterns and Current Trends*, [w:] V.L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, R. Rinne (eds.), *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, Pergamon, Oxford 1996.
- Hazelkorn E., *Ranking and the Battle for World- Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices*, „Higher Education Management and Policy”, 2009, vol. 21/1, s. 55–74.
- Huisman J., *Differentiation, Diversity and Dependency In Higher Education; A Theoretical And Empirical Analysis*, Utrecht Lemma 1995.

- Huisman J. et al., *Institutional Diversity in Higher Education; a Crossnational and Longitudinal Analysis*, „Higher Education Quarterly”, 2007, vol. 61, (4), s. 863–577.
- Huisman J., *Higher Education Institutions: as Different as Chalk and Cheese?*, „Higher Education Policy”, 2000, vol. 13, no. 1.
- Kyvik P., *Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe*, „Higher Education in Europe”, 2004, vol. 24(3), s. 393–409.
- Lambert R., Butler N., *The Future of University Research, Renaissance or Decay?*, Centre for European Reform, Londyn 2006.
- Levin H., Jeong D.W., Ou D., *What is a World Class University?*, prezentacja na konferencji pt. „Conference of the Comparative and International Education Society”, Honolulu, marzec 2006.
- Marginson P., Rhoades G., *Beyond National States, Markets and Systems of Higher Education: a Glonacal Agency Heuristics*, „Higher Education”, 2002, vol. 43(3), s. 281–309.
- Meek V.L., Wood F., *Managing Higher Education Diversity in a Climate of Public Sector Reform*, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Canberra 1998.
- Meek V.L., Huisman J., Goedegebuure L., *Understanding Diversity and Differentiation in Higher Education; an Overview*, „Higher Education Policy”, 2000, vol. 13, no. 1.
- Meek V.L., *Diversity and Marketisation of Higher Education: incompatible Concepts?*, „Higher Education Policy” 2000, vol. 13, no. 1.
- Morphew C., *Conceptualising Change in the Institutional Diversity of US Colleges and Universities*, Institute of Higher Education, University of Georgia, mimeo, 2006.
- Morphew C., *Institutional Diversity, program Acquisition, and Faculty Members: examining academic Drift at a New Level*, „Higher Education Policy”, 2000, vol. 13, no. 1.
- Neave G., *Academic Drift, Some Views from Europe*, „Studies in Higher Education”, 1979 vol. 4 (2) s. 143–159.
- Neavw G., *Diversity, Differentiation and the Market: the Debate we Never had but we ought to have Done*, „Higher Education Policy”, 2000, vol. 13, no. 1.
- Parsons T., Platt G., *The American University*, Harvard University Press, Cambridge 1973.
- Pfeffer J., Salancik G., *The External Control of Organizations, a Resource Dependence Perspective*, Harper & Row, New York 1978.



- Rakic V., *Converge or not Converge: The European Union and Higher Education Policies in the Netherlands*, „Higher Education Policy”, 2001, 14(3), Belgium/Flanders and Germany, s. 225–240.
- Reichert S., *Institutional Diversity in European Higher Education, Tensions and Challenges for Policy Makers and Institutional Leaders*, EUA, 2010 2009.
- Rhoades G., *Conflicting Interests in Higher Education*, „American Journal of Education”, 1983, vol. 91, s. 283–327.
- Rhodes G., *Political Competition and Differentiation in Higher Education*, [w:] J. Alexander, P. Colonz (eds.), *Differentiation Theory and Social Change*, Columbia University Press, New York 1990.
- Riesman D., *Constraint and Variety in American Education*, Doubleday, New York 1958.
- Salmi J., *The Challenge of Establishing World Class University*, the World Bank, Washington, January 2009.
- Skolnik M., *Diversity in Higher Education, the Canadian Case*, „Higher Education in Europe”, 1986, vol. 11, s. 19–32.
- Stadtman V.A., *Academic Adaptations: Higher Education Prepares for the 1980s and the 1990s*, Jossey Bass, San Francisco 1980.
- Shatock M., *The Creation of the British University System*, [w:] M. Shatock, *The Creation of a University System London*, Blackwell 1996.
- Schwartzman S., *Brazil: globalization, poverty, and social inequality*, [w:] J.S. Tulchin, G. Bland, editors, *Getting Globalization Right – the dilemmas of inequality*, Lynne Rienner Publishers, Inc., Co, Boulder 2005, s. 125–155.
- Teichler U., *Diversity of Higher Education in Europe: Concepts and Developments*, IAU Sao Paulo Conference, July 25–29, 2004.
- Teichler U., *Diversification? Trends and Explanations of the Shape and Size of Higher Education*, „Higher Education”, 2008, vol. 56, s. 349–379.
- Trow M., *Reflections on the Transmission from Mass to Universal Higher Education*, „Daedalus”, 1970, vol. 90(1), s. 1–42.
- Van Vught F., *Mission Diversity and Reputation in „Higher Education Policy”*, 2008, vol. 21, s. 151–174.
- Van der Ploeg F., Veugelers R., *Towards Evidence-based Reform of European Universities*, „CESinfo Economic Studies”, 2008, vol. 2, s. 22–120.
- Wende M.C. van der, Westerheijden D.F., *Rankings and Classifications: the Need for a Multidimensional Approach*, [w:] F.A. van Vught (eds.), *Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education*, Springer 2009, s. 71–87.

## STRESZCZENIE

Celem artykułu jest odpowiedź na kilka ważnych pytań, a mianowicie: czego dotyczy zróżnicowanie w szkolnictwie wyższym? Jakie są związki między zróżnicowaniem i rankingami uniwersytetów – czy i jakie wymiary zróżnicowania szkolnictwa wyższego sprzyjają osiągnięciu wysokiej pozycji w rankingu? Jaką rolę w utrzymaniu lub podwyższeniu pozycji rankingowej pełni konkurencja z jednej, a polityka rządu z drugiej strony? Jakie inne warunki funkcjonowania uniwersytetów mają znaczenie dla zróżnicowania oraz podwyższania produktywności i jakości naukowej? I co również istotne: w jakich warunkach funkcjonują polskie uczelnie i co należy zrobić, aby podwyższyć ich pozycję w globalnych rankingach, zapewniając utrzymanie zróżnicowania? Odpowiedzi na wymienione pytania są tutaj zaskakujące i mają duże znaczenie utylitarne.

## SUMMARY

The article aims to answer several key questions, namely: What does diversity in higher education concern? What is the relationship between diversity and university rankings – do and what dimensions of higher education diversity create favorite conditions for reaching high positions in rankings? What is the role of competition on the one hand and government policy on the other hand in maintaining or upgrading a position in rankings? What other conditions of the functioning of universities are crucial for diversity and the improvement of productivity and scientific quality? And last but not least, in what conditions do the Polish universities function and what should be done to upgrade their positions in the global rankings and maintain their diversity? The answers to these questions are surprising and have great utilitarian importance.

## РЕЗЮМЕ

В статье представлен анализ связи дифференциации, рейтингов и конкуренции между университетами. Имеет место попытка ответа на несколько основных вопросов, а именно: Каким образом большая дифференциация является важнейшей для создания конкурентоспособных университетов? Какого рода связи существуют между дифференциацией и рейтингами: повы-

шает ли вероятность более высоких рейтингов дифференциация отечественных систем высшего образования или же существование рейтингов влияет на дифференциацию? Каковы внутренние и внешние условия сохранения и повышения системной дифференциации и повышения котировки университетов? И, наконец, каковыми на сегодняшний день являются особенные обусловленности дифференциации и рейтинговых позиций польских университетов, а также какого рода старания следует предпринять, чтобы повысить позицию польских университетов в мировых рейтингах.

**Bożena Szoltysek**

## NOWE TRENDY W POLITYCE DOTYCZĄCEJ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W KRAJACH EUROPEJSKICH

Edukacja na poziomie wyższym stała się w ostatnich czasach przedmiotem szczególnej uwagi polityki, co jest o tyle zrozumiałe, że w dzisiejszym, zglobalizowanym świecie determinowanym zarówno rozwojem technologii i komunikacji, jak i przemieszczaniem się umiejętności i kapitału mówi się, że żyjemy w „gospodarce wiedzy” a szerzej w „społeczeństwie wiedzy”. Te dwa ostatnie terminy pojawiają się w publikacjach naukowych z wielu dziedzin, ale szczególnie rozpowszechnione są w wydawnictwach poświęconych szkolnictwu wyższemu i polityce szkolnictwa wyższego, nie wspominając o założeniach polityk samych w sobie. Jako przykłady wymienić można Komunikat Komisji Europejskiej z 2003 roku zatytułowany „Rola uniwersytetów w Europie wiedzy”, raport OECD z 2007 roku „Edukacja na poziomie wyższym dla społeczeństwa wiedzy”, jak i założenia i cele przyjęte w Strategii Lizbońskiej i Deklaracji Bolońskiej.

Faktem jest, że już wcześniej niż dekadę temu przywódcy Unii Europejskiej uczynili szkolnictwo wyższe kamieniem węgielnym europejskiego rozwoju, stwierdzając dobitnie, że jeśli Europa ma stać się konkurencyjnym i dynamicznie rozwijającym się regionem świata, to jej system edukacji na poziomie wyższym również musi być dynamiczny i konkurencyjny. Rezultaty tej nowej orientacji zarówno jako konsekwencje zmian w stanowieniu polityki, jak i jako odpowiedź na zmiany demograficzne i realia budżetowe wymusiły coraz większe „urynkowienie” podaży i popytu w szkolnictwie wyższym. Jakkolwiek zmiany te są powolne i nie przebiegają wszędzie w ten sam sposób, to jednak możemy obserwować je na całym Kontynencie Europejskim.

Celem niniejszego artykułu jest analiza, z uwzględnieniem powyższych uwarunkowań, nowych trendów w polityce państw europejskich w stosunku do szkolnictwa wyższego. Analiza zostanie podzielona na trzy części. W części

pierwszej skoncentruję się na determinantach zmian w szkolnictwie wyższym z perspektywy polityki na szczeblu europejskim. W części drugiej przeanalizowałam siedem najważniejszych trendów w europejskim szkolnictwie wyższym, głównie: 1) rozwój/ekspansja kształcenia na poziomie wyższym, 2) dywersyfikacja oferty szkolnictwa wyższego, 3) wzrost heterogeniczności populacji studentów, 4) nowe źródła finansowania szkolnictwa wyższego, 5) wzrastająca tendencja do raportowania i osiągnięć, 6) możliwości nowych form zarządzania instytucjonalnego oraz 7) wzrost sieci globalnych, mobilności i współdziałania. Część trzecia będzie podsumowaniem dyskusji poprzez zilustrowanie jak te trendy w powiązaniu z celami strategicznymi ustanowionymi przez polityków szczebla europejskiego i szczebli narodowych wpływają na europejskie szkolnictwo wyższe w kierunku uczynienia go bardziej zdeterminowanym rynkowo, świadomego kosztów i zorientowanego na osiągnięcia. Tak czy inaczej są to obecnie najbardziej pożądane kierunki zmian.

## CZĘŚĆ 1 – POLITYKA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO NA SZCZEBLU EUROPEJSKIM

Harmonizacja i unifikacja to określenia, które definiują politykę europejską w ostatnim półwieczu. W utworzonej w 1951 roku Europejskiej Wspólnocie Węgla i Stali kraje Europy Zachodniej upatrywały nadziei na integrację kluczowych sektorów swoich gospodarek co miało zapobiec ewentualnym konfliktom a nawet wojnom. Ten pomysł osadzał się na takim wykreowaniu i rozbudowywaniu wspólnot europejskich, a w konsekwencji utworzeniu Unii Europejskiej z jej wspólnym rynkiem, unią monetarną i strefą Schengen, które byłyby gwarantem swobodnego przepływu towarów i usług, ludzi i kapitałów. Z czasem uzasadnienie tej integracji stawało się bardziej nakierowane na gospodarkę niż na bezpieczeństwo, ponieważ utworzenie silnej i jednorodnej Europy postrzegano jako integralne z tym, że kraje Europy będą konkurencyjne i atrakcyjne w porównaniu ze Stanami Zjednoczonymi, Chinami i innymi częściami świata. Te trendy w kierunku coraz większej harmonizacji dotyczyły prawie wszystkich aspektów życia w Europie łącznie ze szkolnictwem wyższym.

Jednym z pierwszych przedsięwzięć w tym procesie było uruchomienie w 1987 roku projektu Erasmus, którego celem było zwiększenie mobilności w Europie poprzez dofinansowywanie wymiany studenckiej między różnymi krajami. Po pewnym czasie jednak zorientowano się, iż schemat ten nie funkcjonuje prawidłowo, gdyż okres studiów za granicą nie jest uznawany przez

rodzimą szkołę wyższą studenta. Oznaczało to, że student, który wyjechał za granicę w ramach projektu, zmuszony był powtarzać zajęcia tam odbyte i ponownie zdawać egzaminy. W celu rozwiązania tego problemu opracowano system transferu punktów kredytowych w Europie – Europejski System Transferu Punktów Kredytowych (the European Credit Transfer System – ECTS), a projekt pilotażowy uruchomiono w 1989 roku. Początkowo w projekcie tym wzięło udział około 20 instytucji szkolnictwa wyższego ale już w 1995 roku system ten stał się dostępny dla wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego, w Unii Europejskiej, które chciały wystandaryzować swój system rozpoznawania i transferu punktów kredytowych<sup>1</sup>.

W roku 1998, na Sorbonie w Paryżu spotkali się ministrowie Francji, Włoch, Niemiec, i Wielkiej Brytanii odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe i podpisali tzw. Deklarację sorbońską, która stanowiła wielki wkład w proces harmonizacji szkolnictwa wyższego w Europie. Deklaracja ta powszechnie nazwana została systemem ECTS. Oprócz systemu transferu i akumulacji punktów kredytowych, zawarto w niej również systematykę podziału edukacji na poziomie wyższym w Europie na dwa poziomy kształcenia: licencjacji i magisterski. Celem tych inicjatyw było udzielenie wsparcia dla budowy wspólnej struktury, dążenie do „poprawy zewnętrznej uznawalności wykształcenia jak i ułatwienie studenckiej mobilności i zatrudnienia”<sup>2</sup>, a wszystko to z zamiarem wzrostu konkurencyjności europejskiej edukacji na poziomie wyższym. Deklaracja ta ze względu na pewne nieścisłości zastąpiona została uchwaloną w 1999 roku Deklaracją bolońską.

W Bolonii ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe w 29 krajach Europy zgodzili się co do tego, że system szkolnictwa wyższego w Europie powinien być bardziej porównywalny i spójny, jednak niektóre z zapisów Deklaracji nadal nie były jasne. Dr Chris Lorenz z Holandii<sup>3</sup> posumował w roku 2006 główne założenia Procesu bolońskiego w następujący sposób:

- utworzenie wspólnej, europejskiej przestrzeni edukacyjnej;
- wzrost międzynarodowej konkurencyjności w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego;
- wprowadzenie systemu porównywalnych i łatwo odczytywalnych stopni w celu poprawy zatrudnienia mieszkańców kontynentu;
- wprowadzenie systemu opartego na dwóch głównych cyklach kształcenia: licencjat i magister, z pierwszym cyklem trwającym co najmniej trzy lata.

<sup>1</sup> <http://www.med-ects.org/history.htm>

<sup>2</sup> [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf)

<sup>3</sup> Ch. Lorenz, *Higher Education Policies in the European Union, the 'Knowledge Economy' and Neo-Liberalism*, „Social Europe”, vol. 2, no. 2, Autumn 2006.

Lorenz wskazał, iż ten system bazuje na modelu anglosaskim, chociaż Deklaracja unika tej etykiety;

- promocja mobilności zarówno studentów, jak i pracowników dydaktycznych i naukowych oraz administracyjnych. Lorenz tym razem podkreślił, że Deklaracja bolońska i inne wcześniejsze porozumienia nie wyjaśniają, dlaczego to właśnie na mobilność kładzie się szczególny nacisk, raczej stwierdza, że w czasach globalizacji mobilność stała się dobrem samym w sobie;
- promocja europejskiej współpracy w zapewnieniu jakości kształcenia z nastawieniem na udoskonalanie porównywalnych kryteriów i metodologii;
- promocja europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju zawodowego, współpracy między instytucjami, programów zapewniających mobilność oraz zintegrowanych programów nauczania, szkoleń i badań. Nie wyjaśniono jednak, co dokładnie składa się na ów europejski wymiar szkolnictwa wyższego.

W celu osiągnięcia tych założeń należy, jak wcześniej wspomniano, zunifikować podstawowe struktury narodowych systemów szkolnictwa wyższego z takimi samymi cyklami/stopniami kształcenia, jak i tymi samymi mechanizmami kontroli kształcenia. Obecnie członkami Procesu bolońskiego jest 47 krajów zarówno Europy, jak i jej bezpośredniego otoczenia.

Niezależnie od Procesu bolońskiego polityka dotycząca szkolnictwa wyższego w Europie znajduje się pod wpływem ustaleń Strategii lizbońskiej, które zostały przyjęte przez Komisję Europejską w roku 2000. W Lizbonie Unia Europejska sformułowała swoją wyraźną intencję, aby stać się „najbardziej konkurencyjną i dynamiczną, opartą na wiedzy gospodarką świata, zdolną do trwałego wzrostu gospodarczego, dysponującą większą ilością lepszych miejsc pracy i charakteryzującą się większą spójnością społeczną”<sup>4</sup>. Strategia Lizbońska obejmuje kilka obszarów polityk łącznie z innowacyjnością, trwałością i oczywiście reformowaniem szkolnictwa wyższego. 14 lutego 2002 roku ministrowie UE odpowiedzialni za edukację i Komisja Europejska uchwalili następujące cele, których realizację założono do końca 2010 roku:

- Europa zostanie uznana za światowy wzór w zakresie jakości kształcenia oraz znaczenia systemów nauki i szkoleń a także instytucji;
- edukacja i system szkoleń w Europie będą na tyle kompatybilne, że pozwolą jej mieszkańcom na swobodne przemieszczanie się pomiędzy krajami i korzystanie z ich różnorodności;

<sup>4</sup> European Council, *Presidency conclusions, Lisbon European Council*, 23 and 24 March 2000, [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)

- posiadane przez obywateli kwalifikacje, wiedza i umiejętności zdobyte gdziekolwiek w Unii Europejskiej będą mogły być wykorzystane w całej Unii w karierze zawodowej lub dalszej edukacji;
- Europejczycy będą mogli podejmować kształcenie w każdym wieku – life-long learning;
- Europa będzie otwarta na współpracę ze wszystkimi innymi regionami świata dla wzajemnych korzyści i powinna stać się miejscem najchętniej wybieranym przez studentów, kadre akademicką, naukowców i badaczy z całego świata.

Komisja opublikowała także dwa ważne dokumenty „Rola uniwersytetów w Europie wiedzy” w roku 2003 oraz „Mobilizując moc intelektu Europy: umożliwiając uniwersytetom pełny wkład w realizację Strategii lizbońskiej” w 2005 r., które traktują o specyficznym związku pomiędzy szkolnictwem wyższym a osiągnięciem celów założonych w Lizbonie. W dokumentach tych Komisja sugeruje, aby rządy narodowe zreformowały swoje systemy szkolnictwa wyższego w trzech podstawowych aspektach: 1) zarządzanie, 2) finansowanie, 3) wzrost atrakcyjności szkolnictwa wyższego<sup>5</sup>.

W zakresie zarządzania Komisja proponuje wprowadzenie większej autonomii uniwersytetów oraz „profesjonalnego zarządzania szkołami wyższymi”, co zapewniłoby, dzięki bardziej efektywnym mechanizmom podejmowania decyzji, większą ich elastyczność i innowacyjność. W przypadku finansowania edukacji Komisja zachęca do zwiększenia inwestowania w szkolnictwo wyższe i sugeruje, że powinno to dziać się głównie w drodze pozyskiwania prywatnych źródeł finansowania jak opłaty czesnego czy wzrost współpracy pomiędzy uniwersytetami a przemysłem. Jak chodzi o zwiększenie atrakcyjności szkolnictwa wyższego, to należy przez to rozumieć fakt, że instytucje szkolnictwa wyższego oferują określone standardy doskonałości, zwłaszcza poprzez tworzenie elitarnych programów międzynarodowych charakteryzujących się wysokimi kryteriami selekcyjnymi i wysokimi kosztami opłat. W końcu Komisja sugeruje, żeby środki finansowe i wysiłek skierowane były do tzw. centrów doskonałości po to, by przyciągnąć do nich najlepszych nauczycieli akademickich, badaczy i studentów z całego świata<sup>6</sup>.

Należy jednak zwrócić uwagę na to, iż kompetencje Unii Europejskiej i Komisji Europejskiej w zakresie edukacji są bardzo ograniczone tzn., że Unia Europejska nie może wpływać na narodowe systemy edukacji poprzez

<sup>5</sup> European Student's Union, *Lisbon Strategy – basic information for National Unions of Students*, 2005, [http://www.esib.org/documents/publications/info-sheets/0510\\_info\\_lisbon.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/info-sheets/0510_info_lisbon.pdf)

<sup>6</sup> Ibidem.



bezpośrednio wydawane dyrektywy czy regulacje. Komisja, jeśli chce wpływać na narodowe systemy edukacji, musi stosować tzw. „otwartą metodę” koordynacji. Komisja czyni to poprzez usiłowanie przekonania polityków oraz opinii publicznej za pomocą komunikatów, raportów, takich jak te wyżej wymienione, konferencji i bezpośrednich negocjacji z rządami poszczególnych państw. Należy zwrócić uwagę na to, że jakkolwiek i Proces boloński, i Strategia lizbońska związane są ze szkolnictwem wyższym, to jednak realizują oddzielne cele i podejmują oddzielne i w różny sposób prowadzone działania do nich zmierzające<sup>7</sup>. W przypadku Procesu bolońskiego jest to podejście „od szczegółu do ogółu”, gdzie rządy wprowadzają swoje własne prawodawstwo, ale robią to na miarę możliwości działań lub polityki każdego z nich w odniesieniu do wcześniej przyjętych założeń. W przypadku Strategii lizbońskiej jest podejście „od ogółu do szczegółu”, gdzie główny motyw danego procesu jest koordynowany z narodowymi politykami przez wewnątrzrządowe negocjacje, prowadzone przez Komisję Europejską. Co więcej, jak chodzi o obszary polityki, to Proces Boloński ograniczony jest do szkolnictwa wyższego i badań. Strategia lizbońska sięga szerszego spektrum obszarów polityki po to, by ożywić gospodarkę europejską i zapewnić wysoki poziom jej konkurencyjności.

Patrząc na te procesy z innego punktu widzenia możemy zaobserwować, że po okresie ponad 10 lat od uchwalenia założeń Strategii lizbońskiej stało się jasne, że wiele z jej celów nie udało się zrealizować<sup>8</sup>. W odniesieniu do Procesu bolońskiego to 10 lat po jego wprowadzeniu system dopiero zaczął funkcjonować. Np. jak odnotowano w 2010 roku, w raporcie opublikowanym przez Unię Europejskich Studentów (European Student's Union) „Bolonia na mecie” status prawny doktorantów był różny w różnych krajach Europy począwszy od statusu studenta do statusu „początkującego naukowca”. Nie istniała zatem jedna prawnie umocowana definicja tej grupy, co prowadziło do utrudnień w wykreowaniu wspólnej polityki w stosunku do trzeciego poziomu kształcenia (studia doktoranckie).

W wielu krajach prowadzone są dość licznie niestacjonarne studia doktoranckie a zróżnicowanie pomiędzy stacjonarnymi a niestacjonarnymi doktorantami stanowi również słaby punkt tej kwestii. Co więcej, niektóre kraje nadal utrzymywały swój dotychczasowy system cykli kształcenia na poziomie wyższym niezależnie od wprowadzenia systemu trzystopniowego. Prowadziło to do niejasności i pobieżnego stopnia wdrażania. Co więcej, reformy struk-

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> L. Pépin, *Education in the Lisbon Strategy: assessment and prospects*, „European Journal of Education”, Vol. 46, Issue 1, s. 25–35, March 2011.

tury stopni kształcenia nie współgrają z reformami programów nauczania i kształcenia i to są tak naprawdę te faktycznie niewprowadzone elementy Procesu bolońskiego.

Niemniej jednak, trzystopniowy system kształcenia i system punktów kredytowych zostały wprowadzone w bardzo szerokim zakresie. Trzystopniowy system kształcenia na poziomie wyższym i system punktów kredytowych (ECTS) są jednymi z pierwszych sukcesów Procesu bolońskiego w kontekście globalnym. Inne ważne osiągnięcia Procesu to wprowadzenie „Europejskich standardów” oraz „Wytycznych dla zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym”. Ramy działania określone przez Strategię Lizbońską i Proces Boloński ukształtowały krajobraz każdego z krajów Europy, począwszy od środowiska politycznego do szkolnictwa wyższego. Trendy w tych politykach zostaną przeanalizowane poniżej.

## CZĘŚĆ 2 – POLITYKA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO NA POZIOMIE NARODOWYM

W roku 2008 OECD opublikowała obszerny raport nt. szkolnictwa wyższego zatytułowany „Edukacja na poziomie wyższym dla społeczeństwa wiedzy”. Raport ten opracowany przez zespół ekspertów i poddany recenzjom obejmował kilka lat działalności szkolnictwa wyższego w 24 krajach OECD. Chociaż raport ten obejmuje tylko przykładowe kraje spoza Unii Europejskiej, to jednak krystalizuje siedem głównych trendów widocznych w szkolnictwie wyższym na świecie, a zwłaszcza w Europie. Te trendy to: 1) ekspansja systemów edukacji na poziomie wyższym, 2) zróżnicowanie oferty edukacyjnej, 3) wzrastająca heterogeniczność populacji studentów, 4) dostępność nowych możliwości pozyskiwania środków, 5) wzrastająca koncentracja na raportowaniu i wynikach, 6) możliwości nowych form zarządzania instytucjonalnego, 7) wzrost sieci globalnych, mobilności i współpracy.

Jeśli chodzi o pierwszy trend, to wzrost zainteresowania kształceniem na poziomie wyższym był bardzo widoczny w ostatnich dekadach. W 1991r. liczba wszystkich studentów na świecie wynosiła 68 milionów. W roku 2004 liczba ta wynosiła już 132 mln. Oznacza to, że roczny przyrost liczby studentów, w okresie pomiędzy rokiem 1991 a 2004 przekraczał 5%<sup>9</sup>. W Europie ten odsetek wzrostu był również uderzający. Liczba studentów w Europie wynosiła w roku 1990 nieco ponad 9 mln. W roku 2000 liczba ta osiągnęła 12,5 mln.

<sup>9</sup> OECD, *Tertiary Education for the Knowledge Society*, 2008, s. 14.

Jednakże ten wzrost nie był jednorodny a w niektórych krajach odnotowano nawet spadek liczby studentów. Np. w Polsce w roku 2000 liczba studentów wynosiła 1 579 571 a w roku 2009 wzrosła do 2 149 998, co daje 36% przyrost. W Wielkiej Brytanii z kolei, liczba studentów studiów wyższych wynosiła w roku 2000 – 2 024 138. W roku 2009 było to już 2 415 222 studentów, co daje ponad 19% przyrost. Jednak już w Hiszpanii liczba studentów wynosząca w roku 2000 – 1 828 987, w 2009 r. zmalała do liczby 1 800 834 tj. o 1,5%.

Wartymi odnotowania trendami są również wzrost udziału kobiet w populacji studentów oraz wzrost liczby studentów w bardziej zaawansowanym wieku, co doprowadziło do wzrostu przeciętnego wieku studenta. Wg badań Eurydice z 2007 r. generalny trend sprowadza się do tego, że im wyższa jest liczba studiujących w danym kraju, tym wyższy jest udział kobiet studiujących na danym poziomie kształcenia. W siedmiu krajach Unii Europejskiej: Bułgarii, Estonii, Hiszpanii, Włoszech, Łotwie, Litwie i Rumunii kobiety stanowią większość populacji korzystającej z wyższego wykształcenia. Rozpiętość wiekowa studentów w Europie jest także bardzo różna w różnych krajach, począwszy od tego, że połowa europejskich studentów jest w wieku wyższym niż 22 lata, a skończywszy na tym, że 15% studiujących ma mniej niż 30 lat<sup>10</sup>. Obserwuje się również znaczny wzrost różnorodności studentów co do pochodzenia, zaplecza socjalno-ekonomicznego czy wcześniejszej edukacji. Jednakże ten wzrost heterogeniczności populacji studentów nie przekłada się na fakt, że więcej Europejczyków studiuje poza swoim krajem pochodzenia, co zresztą byłoby bardzo pożądane, patrząc od strony twórców Strategii lizbońskiej i Procesu bolońskiego. W roku 2000 np. tylko 2% Europejczyków studiowało poza swoim krajem i odsetek ten wzrósł tylko do 2,6% w roku 2010<sup>11</sup>. Ten brak mobilności, pomimo szerokiego wprowadzenia systemu ECTS w całej Europie czy systemu trzystopniowego kształcenia na poziomie wyższym, nie wspominając o utworzeniu strefy Schengen i wspólnego rynku, pozwala sądzić, że istnieją inne bariery, niezbyt łatwe do przekroczenia, nawet przy zastosowaniu bardzo skrupulatnej taktyki postępowania. Są nimi język i kultura.

Wzrost liczby osób, które podjęły studia wyższe w Europie, doprowadził do zwiększenia i zróżnicowania oferty edukacyjnej szkolnictwa wyższego. Instytucje szkolnictwa wyższego zwiększyły swoją ofertę edukacyjną oraz wprowadziły nowe modele kształcenia, takie jak on-line i kształcenie na odległość (distance learning). Co więcej, wraz ze wzrostem liczby osób podejmujących

<sup>10</sup> Eurydice, *Key Data on Higher Education in Europe 2007*, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf)

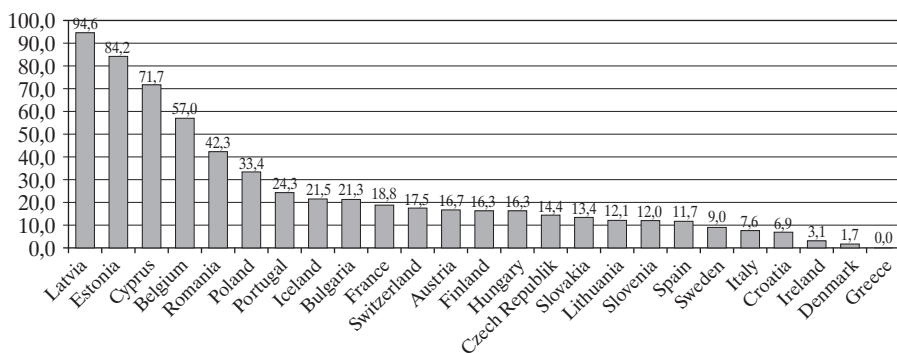
<sup>11</sup> Eurostat Database, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

kształcenie na poziomie wyższym i stałej wielkości dofinansowania z budżetu państw, otworzyła się przestrzeń dla prywatnego sektora szkolnictwa wyższego w Europie, który to sektor rozwijał się tutaj w sposób niejednorodny. Znaczny wzrost sektora szkolnictwa wyższego prywatnego nastąpił w Europie Centralnej i Wschodniej. W takich krajach, jak Polska, Łotwa czy Republika Czeska rozwój prywatnego sektora był bardzo znaczący po upadku komunizmu w 1990 roku. Natomiast w Europie Zachodniej i Skandynawii sektor prywatny odgrywa relatywnie małą rolę w całym systemie edukacji wyższej, a w takich krajach jak np. Grecja konstytucja nawet nie pozwala na istnienie sektora prywatnego w szkolnictwie wyższym.

Diagram 1 ilustruje procentowy udział studentów sektora prywatnego szkolnictwa wyższego w ogólnej liczbie studentów w wybranych krajach.

Diagram 1

#### Odsetek studentów prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego



Źródło: UNESCO Institute for statistics.

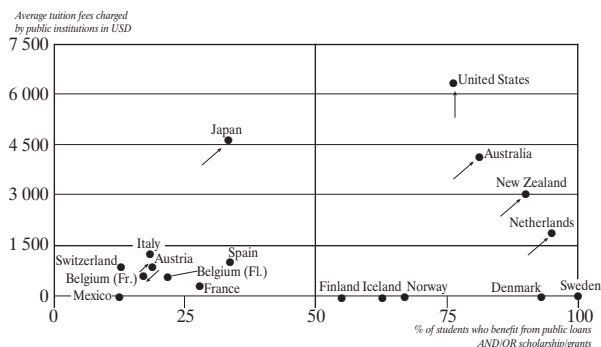
Wzrost usług świadczonych przez szkolnictwo wyższe prywatne w edukacji wyższej zbiegł się w czasie z rozszerzeniem możliwości finansowania szkolnictwa wyższego. Ten rozwój możliwości pozyskiwania funduszy był jednakże niejednorodny w całej Europie. Rzeczywiście, patrząc na różne, przeważające w Europie i na świecie możliwości finansowania, przez pryzmat raportu OECD „Rzut oka na edukację 2011”<sup>12</sup>, wyróżnić możemy cztery różne modele finansowania szkolnictwa wyższego. Model pierwszy to ten, gdy kraje wprowadzają niskie opłaty za studia lub nie pozwalają na ich pobieranie i mają doskonały

<sup>12</sup> OECD, Education at a Glance 2011 – How much do tertiary students pay and what public subsidies do they receive?, <http://www.oecd.org/dataoecd/61/13/48631028.pdf>

system wspierania studentów. Model ten jest dość rozpowszechniony w krajach Nordyckich jak: Finlandia, Islandia, Norwegia czy Szwecja. W państwach tych czesne za studia zarówno w publicznych, jak i prywatnych szkołach wyższych jest bardzo niskie lub wcale nie występuje, a i tak państwo jeszcze nieustannie udoskonala system pomocy materialnej dla studentów. Pomoc jest udzielana w postaci grantów, stypendiów i pożyczek w celu pokrycia kosztów życia i podróżowania podczas studiów. Drugi model finansowania szkolnictwa wyższego to taki, gdy czesne za studia jest wysokie i wysoki jest poziom pomocy materialnej dla studiujących. Ten model przeważa w krajach anglosaskich, gdzie studenci zarówno szkół publicznych, jak i prywatnych płacą raczej wysokie czesne, ale system pomocy materialnej jest dobrze rozwinięty i szeroko dostępny. Stosuje się jako publiczne dotacje na szkolnictwo wyższe w formie grantów, stypendiów, darmowego zakwaterowania, gwarantowane przez rząd, nisko oprocentowane pożyczki. Model ten nie jest spotykany w Europie, lecz głównie w rozwiniętych krajach Azji jak Korea Południowa czy Japonia. Rządy objęły tym systemem cały sektor prywatnego szkolnictwa wyższego i np. wspomagają prywatny sektor w rozwoju i akceptują pobieranie wysokiego czesnego, ale czynią starania, by publiczny system wspomagania studentów sprostał tym zmianom. Związek pomiędzy opłatami za studia a liczbą studentów otrzymujących pomoc materialną ze środków publicznych dla wybranych krajów Europy i paru spoza Europy – dla porównania – ukazuje diagram 2.

Diagram 2

**Związek pomiędzy opłatami za studia  
a liczbą studentów otrzymujących pomoc materialną ze środków publicznych**



Uwaga: strzałki pokazują jak zmieniała się relacja przeciętnych opłat za studia do ilości studentów otrzymujących pomoc materialną od 1995 r. i później.

Source: OECD, Education at a Glance 2011.

Jeśli chodzi o zarządzanie instytucjami, to potrzeba nowej perspektywy przywództwa akademickiego i nowych rozwiązań organizacyjnych dla struktur decyzyjnych widoczna jest już w całej Europie. Liderzy akademicy coraz częściej są postrzegani jako menedżerowie, twórcy koalicji i przedsiębiorcy. Zmiana ta jest widoczna we wzrastającym zainteresowaniu literatury akademickiej tzw. trzecią funkcją instytucji szkolnictwa wyższego, nie jest to już tylko kształcenie i badania, ale także coraz większe zastosowanie nauki i wiedzy (*know-how*). Jedną z szeroko rozpowszechnionych prac na ten temat jest zatytułowana „W kierunku uniwersytetu trzeciego wieku: Zarządzanie uniwersytetem w okresie zmiany” J.G. Wissema<sup>13</sup>. W opracowaniu tym oraz w artykułach związanych z tą tematyką Wissema stwierdza: wzrastające koszty badań *cutting edge*, presja konkurencji będąca wynikiem globalizacji, w powiązaniu ze wzrastającymi oczekiwaniami rządów powodują, że uniwersytety odegrają bardziej aktywną rolę w rozwoju ekonomicznym i innowacyjności (vide: Strategia lizbońska, wymusza na uniwersytetach zastosowanie nowego paradygmatu w funkcjonowaniu i rozwoju. Stosownie do nowego paradygmatu akademicy są postrzegani jako przedsiębiorcy, przed którymi stoi zadanie nie tylko rozwoju nowych badań, ale i zapewnienie, że mają one zastosowanie, odpowiadają na potrzeby rynku i że przyniosą zyski. Co więcej, uniwersyteccy prezydenci i rektorzy są postrzegani jako osoby zdolne do budowania współpracy pomiędzy uczelnią a przemysłem oraz zapewnienia, że istnieje związek pomiędzy wiedzą wykładaną na uniwersytecie a zastosowaniami, których domaga się gospodarka.

To postrzeganie nowego zarządzania jest ściśle związane z ideą zapewnienia jakości. Na konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w poszczególnych krajach Europy, w Berlinie, w 2003 r., podkreślono, że należy opracować kryteria zapewniające jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Unia Studentów Europejskich (ESU), Stowarzyszenie Uniwersytetów Europejskich (EUA), i Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Szkolnictwa Wyższego (EURASHE) zostały wyznaczone do opracowania procedur zapewnienia jakości oraz wytycznych do nich. Wytyczne te zostały zawarte w dokumencie „Standardy europejskie i wytyczne dla zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym” i zostały przyjęte na konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w Bergen w 2005 roku<sup>14</sup>. Standardy

<sup>13</sup> J.G. Wissema, *Towards the Third Generation University: Managing the university in transition*, Edward Elgar, 2009.

<sup>14</sup> European Student's Union, *Bologna at the Finish Line: An account of ten years of European higher education reform*, 2010, [http://www.esib.org/documents/publications/ESU\\_BAFL\\_publication.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/ESU_BAFL_publication.pdf)

pozostają w związku z procedurami zapewnienia jakości na trzech poziomach: wewnętrzne zapewnienie jakości, zewnętrzne zapewnienie jakości oraz zewnętrzne zapewnienie jakości przeprowadzane przez agencje ds. zapewnienia jakości (QA agencies). Nawiasem mówiąc, standardy europejskie dla wewnętrznego zapewnienia jakości instytucji akademickich nie definiują precyzyjnie standardów jakości, mogą więc różnić się w zależności od kraju. Standardy te koncentrują się raczej na polityce i procedurach zapewniających jakość. Komunikat przyjęty w Bergen rekomendował powołanie Europejskiego Rejestru Zapewnienia Jakości (EQAR) w celu dalszej promocji europejskiego wymiaru poprzez zamieszczanie nazw instytucji odpowiedzialnych za zapewnienie jakości w celu rozszerzenia ewaluacji ponad granicami w Europie. Europejski Rejestr Zapewnienia Jakości zapoczątkował swoje funkcjonowanie w 2008 roku w celu coraz większego zwiększenia transparentności QA w europejskim szkolnictwie wyższym poprzez publikowanie i prowadzenie rejestru agencji zapewnienia jakości w Europie, które spełniają warunki ESGs. Na poziomie krajowym przestrzeganie warunków europejskich standardów zostało sformalizowane prawnie w kilku krajach. Nawiasem mówiąc, to ostatnie trendy polityki edukacyjnej w Europie z jednej strony nakłaniają do większej autonomii europejskich uniwersytetów, większej otwartości i niezależności finansowej, a z drugiej do większej harmonizacji, ujednoczenia i urynkowania edukacji europejskiej, co rodzi dysonans trudny do pogodzenia. Ten właśnie dysonans zostanie poddany analizie w części trzeciej.

### CZĘŚĆ 3 – RÓWNOWAŻENIE PRZYSZŁEJ POLITYKI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W EUROPIE

Tak jak Chris Lorenz wykazał w swoim artykule „Polityki edukacji na poziomie wyższym w Unii Europejskiej, Ekonomia Wiedzy i Neo-Liberalizm”, który był już cytowany wcześniej, występuje pewne niebezpieczeństwo związane z bieżącymi trendami w zakresie polityki dotyczącej szkolnictwa wyższego w Europie. Z jednej strony podkreśla się konieczność bardziej efektywnego zarządzania instytucjonalnego, większą efektywność finansową i urynkowanie badań, co tzw. *homo-academicus* zmienia w *homo-economicus*. Skutki takiego podejścia mogą być następujące: pogorszenie się relacji liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich ze względu na konieczność kontroli kosztów pracy, stałe kurczenie się liczby pracowników wydziału, dysproporcja w zatrudnieniu pracowników merytorycznych i pracowników obsługi, pogorszenie się stosunku zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu pracy do tych

zatrudnionych w niepełnym wymiarze i nie na stałe, a nawet wzrost opłat za studia dla studentów. Położenie nacisku na zapewnienie zewnętrznej kontroli jakości kształcenia kłóci się też z akademicką wolnością, jako że deleguje profesjonalne gwarancje do agencji zewnętrznych.

Altbach et. al. stwierdza, że należałoby zwrócić uwagę na to, że nawet, jeżeli w ostatnich latach akademicy nie byli zbyt dobrze opłacani, to posiadali wysoki stopień autonomiczności w swoich badaniach, nauczaniu i czasie pracy<sup>15</sup>. W nowych warunkach położenia nacisku na raportowanie i ocenę profesura utraciła znaczną część swojej autonomii. Dokonywanie oceny, mierzniaki ocen, takie jak te ustanowione przez agencje EQAR, wymagają dużo czasu do wykonania i pomiaru. Co więcej, ponieważ są to w znacznej mierze zjawiska niepoliczalne dla audytorów zewnętrznych, uniwersytety muszą stać się coraz bardziej zbiurokratyzowane.

Raportowanie na różne sposoby wydaje się być zarówno właściwe, jak i konieczne we współczesnych instytucjach szkolnictwa wyższego, szczególnie w Europie Wschodniej, gdzie tradycyjnie nie kładziono dużego nacisku na efekty pracy a niedopatrzania były na porządku dziennym. Jednak zbyt duża kontrola biurokratyczna może działać w sposób destrukcyjny na społeczność akademicką i generalnie na tradycyjne zaangażowanie wydziału w samorządność akademicką.

Jak chodzi o opłaty czesnego, to jeśli jakiś kraj podnosi opłaty za studia, powinien w tym samym czasie ulepszyć system pomocy materialnej dla studentów w postaci grantów czy gwarantowanych pożyczek, które umożliwią studentom dostęp do edukacji, zwłaszcza jeżeli ktoś traktuje edukację jako inwestycję. Jest też bardziej prawdopodobne, że studenci będą poważniej podchodzić do edukacji i domagać się wysokiej jakości usługi, za którą płacą.

Może to wywierać presję na uniwersytety, które, na odwrót, dysponując większymi strumieniami przychodów, będą mogły zatrudniać lepszych pracowników, polepszać warunki obsługi, angażować lepszych wykładowców i prowadzić bardziej wartościowe badania. Tak nawiasem mówiąc, to europejska skłonność do ograniczania opłat za studia rodzi wyobrażenie, że szkolnictwo wyższe jest dobrem publicznym, które powinno być dofinansowywane przez państwo, co z kolei zapewnia obywatelom dostęp do niego itd.

Paradoksalnie, z drugiej strony, kiedy popatrzymy na przeciętne koszty studiów wyższych w danym kraju, to okazuje się, że niższe opłaty za studia

<sup>15</sup> Altbach et al., *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>



niekoniecznie idą w parze z szerszym korzystaniem ze szkolnictwa wyższego. *A contrario*, kraje, w których opłaty za studia są wysokie, ale hojny system finansowania uniwersytetów, jak w krajach anglosaskich, np. Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii czy Kanadzie, mają enter rate wyższą niż przeciętna w OECD. Niemniej jednak, chociaż europejskie instytucje szkolnictwa wyższego i politycy z zazdrością patrzą na ten system i uważają, że powinni dysponować budżetem uniwersytetów amerykańskich, to jednak mają na względzie ten prawie trudny do udźwignięcia dług publiczny, który amerykański system edukacji wyższej zaciąga z myślą o studentach. W roku 2010 przekroczenie długu na kartach kredytowych z tytułu pożyczek studenckich w USA wynosiło 850 mld dolarów, a na każdego studenta posiadającego debet było to ponad 25,250 \$<sup>16</sup>.

W końcu, to otwarcie, standaryzacja, urynkowanie szkolnictwa wyższego w Europie może mieć swoje dobre strony. Jednak zarówno politycy, jak i władze uczelni powinny być ostrożne, aby nie stracić zamierzonego celu w jakiś nieopatrny sposób. W roku 1993 socjolog George Ritzer napisał, obecnie będącą prawie klasykiem, książkę pt. „McDonaldyzacja społeczeństwa”, w której zaktualizował wyobrażenie racjonalizacji Marka Maxa Webera, tj. proces, na mocy którego tradycyjne modele myślenia zostały zastąpione przez ends/means analizy związane z wydajnością i sformalizowaną kontrolą społeczną. W roku 2002 Denis Hayes i Robin Wynyard wydali książkę zatytułowaną „McDonaldyzacja szkolnictwa wyższego”, w której akademicy z trzech kontynentów opisali negatywny wpływ wynikowo pojmowanego myślenia na przyszłość uniwersytetów jako instytucji wolnych i zasadniczo zaangażowanych w dążenie do wiedzy. W książce tej na 232 stronach poruszają oni wiele problemów, takich jak: zaangażowanie w zarządzanie, budowanie życiorysu zawodowego, technologie, praca.

Lorentz i inni wypowiadający się w reakcji na jego publikacje mogą być w pewien sposób postrzegani jako twórcy kierunku działania określonego w Deklaracji bolońskiej, Strategii lizbońskiej zarówno zaproponowanych przez Wissemana jak i innych zwolenników – „uniwersytetów trzeciego wieku”, pomijając rozumienie kultury, języka i różnorodności, w swojej recepcie na szkolnictwo wyższe.

Realizacja celów regulacyjnych i harmonizacyjnych tych polityk znowu spowodowała w efekcie „wyprodukowanie” sporej, sięgającej granic absurdu, liczby rozporządzeń i instrukcji. Np. książka – instrukcja do tworzenia Bolo-

<sup>16</sup> USA Today, *Student loan debt exceeds credit card debt in USA*, [http://www.usatoday.com/money/perfi/college/2010-09-10-student-loan-debt\\_N.htm](http://www.usatoday.com/money/perfi/college/2010-09-10-student-loan-debt_N.htm)

nia przyjaznego sylabusu, wydana przez polskiego ministra ds. szkolnictwa wyższego o ironicznie brzmiącym tytule „Autonomiczny program uniwersytecki: ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego” zapełnia więcej niż 160 stron rozporządzeniami.

Jednakże, z drugiej strony, ten ruch w kierunku bardziej rynkowo ukształtowanego szkolnictwa wyższego, jak i zewnętrzna kontrola jakości kształcenia wydają się być pożądanym trendem w niektórych europejskich krajach. Szczególnie dotyczy to, jak wspomniałam wcześniej, centralnej i wschodniej Europy, gdzie orientacja na kwalifikacje nie była wcześniej brana pod uwagę. Tak czy inaczej, w ten sam sposób jak klienci McDonalda muszą być pewni, że prawie zawsze otrzymają przyzwoity posiłek i czystą łazienkę i raczej umrą z nudów niż z powodu problemów ze zdrowiem, jeśli będą jeść Big Maca do końca życia, tak twórcy polityki europejskiej powinni uważać, by w swoim pościgu za konkurencyjnością i harmonizacją europejskich uniwersytetów nie zgubić bogactwa różnorodności i unikalności szkolnictwa wyższego Europy.

## BIBLIOGRAFIA

- Altbach et al., *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>
- European Council, *Presidency conclusions, Lisbon European Council*, 23 and 24 March 2000, [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- European Student's Union, *Lisbon Strategy – basic information for National Unions of Students*, 2005, [http://www.esib.org/documents/publications/info-sheets/0510\\_info\\_lisbon.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/info-sheets/0510_info_lisbon.pdf)
- Eurostat Database, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>
- Eurydice, *Key Data on Higher Education in Europe 2007*, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf)
- Lorenz Ch., *Higher Education Policies in the European Union, the 'Knowledge Economy' and Neo-Liberalism*, „Social Europe”, 2006, vol. 2, nr 2.
- OECD, *Tertiary Education for the Knowledge Society*, 2008, s. 14.
- OECD, *Education at a Glance 2011 – How much do tertiary students pay and what public subsidies do they receive?*, <http://www.oecd.org/data-oecd/61/13/48631028.pdf>
- Pépin L., *Education in the Lisbon Strategy: assessment and prospects*, „European Journal of Education”, Vol. 46, Issue 1, marzec 2011, s. 25–35.

USA Today, *Student loan debt exceeds credit card debt in USA*, [http://www.usatoday.com/money/perfi/college/2010-09-10-student-loan-debt\\_N.htm](http://www.usatoday.com/money/perfi/college/2010-09-10-student-loan-debt_N.htm)  
Wissema J.G., *Towards the Third Generation University: Managing the university in transition*, Edward Elgar, 2009.

## STRESZCZENIE

Celem artykułu jest zbadanie nowych trendów w polityce krajów europejskich w zakresie szkolnictwa wyższego. Analiza jest podzielona na trzy części. Część 1 jest przyjrzeniem się siłom napędowym zmian w szkolnictwie wyższym z perspektywy polityki na szczeblu europejskim. Część 2 przedstawia analizę siedmiu różnych trendów w europejskim szkolnictwie wyższym. Część 3 podsumowuje analizę, ilustrując, jak te trendy, w powiązaniu z celami strategicznymi określonymi przez polityków na szczeblu europejskim i krajowym, popychają szkolnictwo wyższe w kierunku systemu rynkowego, świadomego kosztów i zorientowanego na osiągnięcie wyników.

## SUMMARY

The purpose of the article is to examine new trends in the policy of European states towards higher education. The analysis is broken down into three sections. Section 1 looks at the drivers of change in higher education from the policy perspective at the European level. Section 2 analyzes seven distinct trends in the European higher education. And section 3 concludes the discussion by illustrating how these trends, in combination with the strategy goals set out by politicians at the European and national level, are pushing the European higher education towards a more market-driven, cost-conscious and results-oriented system.

## РЕЗЮМЕ

Целью статьи является исследование новых тенденций в политике европейских государств относительно высшего образования. Исследование состоит из трёх частей. Часть 1 представляет собой обсуждение изменений в высшем образовании с точки зрения европейской политики. Часть 2 посвящена анализу семи различных тенденций в европейском высшем обра-

зовании. Часть 3 является обобщением анализа, иллюстрирующим то, как эти тенденции, согласно стратегическим целям, намеченным политиками на европейском и отечественном уровне, «подталкивают» высшее образование к рыночной системе, связанной с осознанием затрат и ориентированием на достижение результата.

**R E C E N Z J E**

---



SAYA MAKITO

*THE SINO – JAPANESE WAR AND THE BIRTH OF JAPANESE NATIONALISM*

INTERNATIONAL HOUSE OF JAPAN,  
TOKIO 2011, s. 184

Saya Makito jest profesorem wydziału nauk humanistycznych Uniwersytetu Keisen w Tokio. Przedmiotami jego badań są japońska kultura oraz literatura, ze szczególnym podkreśleniem upamiętnionych w nich wydarzeń historycznych. Temu tematowi poświęcona jest również recenzowana książka.

W przedmowie do jej anglojęzycznej edycji autor stwierdza, że wojna chińsko – japońska z lat 1894–1895 obudziła nacjonalizm w Kraju Kwitnącej Wiśni i przyczyniła się do powstania tam nowoczesnego państwa narodowego. Makito zamierza przeanalizować ten proces, koncentrując się na wpływie środków komunikacji masowej na zachowania społeczne. Autor stwierdza dalej, iż wspomniana wojna i japoński nacjonalizm dały początek obecnej Azji i istniejącym tam państwom narodowym.

Z kolei w przedmowie do oryginalnego wydania japońskiego Makito stawia dwa kluczowe pytania, które posłużyć mają jako wstęp do jego książki. Oto one:

- 1) Dlaczego Japończycy, którzy przez trzy wieki do 1894 roku nie doświadczyli większego konfliktu międzynarodowego, byli tak podatni na późniejsze „wojenne szaleństwo”?
- 2) Jaką rolę odegrały media jako katalizator tych emocji? (s. xxiv) Rozdział 1 jest poświęcony m.in. przedstawieniu w japońskiej literaturze przyczyn wybuchu wojny. Przytaczane są np. poematy Sasaki Nobutsuna usprawiedliwiające udział Kraju Wschodzącego Słońca w wojnie obroną suwerenności Korei. Podobne argumenty były też podnoszone w napisanej przez Uchimurę Kenzno po angielsku książce „Japan and the Japanese” z 1894 roku.

Kolejny rozdział dotyczy problemu przedstawienia wojny w japońskiej prasie. Opisane są takie zjawiska, jak np. ogromne kolejki ludzi oczekujących na kupno nowych wydań gazet na ulicach miast. Autor zwraca uwagę, że na froncie pojawiła się rekordowa wówczas liczba reporterów japońskich – 129, wśród których znaleźli się artyści, politycy i pisarze. Ich artykuły obnażały brud i ubóstwo koreańskich domów oraz biedę i zacofanie prostych chińskich żołnierzy. Chętnie zestawiali je z poziomem życia żołnierzy japońskich. Dlatego wojna toczyła się, ich zdaniem, pomiędzy „cywilizacją a barbarzyństwem” (s. 41). Z drugiej strony takie wydarzenia, jak np. masakra po zdobyciu Port Artur w listopadzie 1894 roku, były w większości podważane lub trywializowane. Przy tej okazji pojawiały się oskarżenia: zachodnich dziennikarzy – o nierzetelność, a całego Zachodu – o „zaniepokojenie szybkim tempem modernizacji Japonii” (s. 49). Temat prasy jest kontynuowany w rozdziale 3. Makito przytacza opisy męstwa i odwagi żołnierzy z japońskich gazet. Według niego, zaczęły one tworzyć rzeczywistość społeczną.

Następna część jest poświęcona ówczesnemu japońskiemu teatrowi. Według autora, wspomniana wojna stanowiła punkt zwrotny w jego historii. Coraz większym powodzeniem wśród publiczności zaczęły się cieszyć realistyczne sztuki poruszające temat wojny, a coraz mniejszym – tradycyjny teatr *kabuki*. Ten ostatni zyskał w końcu w świadomości społecznej status teatru „klasycznego” (s. 90), a jego miejsce zajął teatr nowoczesny.

Rozdział 5 opisuje reakcje japońskiego społeczeństwa na wojenną gorączkę. Należały do nich m.in. akcje organizowania wojsk ochotniczych, szczególnie między majem a sierpniem 1894 roku, kiedy to edykt cesarskie uznał je za zbyt liczne. Natomiast od sierpnia zanotowano wzrost zbiórek pieniężnych na wydatki wojenne. Każdego dnia otrzymywano średnio ponad dwa tysiące darowizn pochodzących z różnych środowisk społecznych: od biznesmenów, gejsz, organizacji buddyjskich. Innymi przykładami wojennej euforii były masowe pochody. Jeden z większych odbył się w 26 listopada 1894 roku w Tokio, dwa dni po zdobyciu Port Arthur. Największy jednak miał miejsce 30 maja 1895 roku i był związany z powrotem cesarza Meiji do Tokio z Hiroshimy, gdzie wcześniej przeniósł się na czas wojny.

Problem wojennej propagandy skierowanej do dzieci jest poruszony w rozdziale 6. Makito opisuje przykłady indoktrynacji obecnej m.in. w podręcznikach szkolnych, artykułach z pism dziecięcych, grach planszowych. W jej efekcie zostało, zdaniem autora, stworzone „nowe pokolenie Japończyków z dużo silniejszą świadomością narodową” niż poprzednie generacje (s. 139).

Rozdział 7 jest poświęcony kwestii czczenia zmarłych i poległych na wojnie, a także reakcjom japońskiej prasy na dyplomatyczną interwencję trzech



mocarstw z kwietnia 1895 roku. Uroczystości za poległych odbyły się po raz pierwszy na tak dużą skalę 15 grudnia 1895 roku w szintoistycznej świątyni Yakasuni w Tokio. Autor zauważa, że wcześniej opłakiwano zmarłych w świątyniach buddyjskich, a nie szintoistycznych. Ofiary wojny zostawały także upamiętniane np. przez budowę pomników. Powstały one m.in. w Nagoi, Hiroszynie i oczywiście w Tokio. Przywołana wcześniej interwencja trzech mocarstw (Francji, Niemiec i Rosji), która zmusiła Japonię do oddania Chinom zabranego półwyspu Liaodong, spowodowała frustrację. Znalazła ona swe ujście m.in. w japońskiej prasie. Jeden z artykułów mówił o tym, że „Chiny i Korea były rywalami w przeszłości, a teraz nastał czas, gdy są nimi – Anglia, Francja, Niemcy i Rosja”. Dlatego też „Japonia musi się uzbroić”, aby mieć odpowiednią siłę perswazji (s. 157). Pod koniec rozdziału Makito stwierdza, że „terytorialne konflikty w Azji Wschodniej, które trwają do dziś miały swe źródło w wojnie chińsko-japońskiej” z lat 1894–1895 (s. 159).

We wnioskach autor dodaje, iż po jej zakończeniu Japonia stała się dla swych sąsiadów jednocześnie agresorem i ideałem (s. 163). Natomiast w posłowniu jeszcze raz powtarza wcześniejszą tezę, że „w wyniku wspomnianej wojny, jak i towarzyszących jej wydarzeń w mediach, Japonia stała się nowoczesnym państwem narodowym” (s. 166).

Wydaje mi się, że większość wniosków autora jest interesująca, a jednocześnie zasadna. Jedynie teza o wojnie chińsko-japońskiej z lat 1894–1895 jako źródle przyszłych konfliktów terytorialnych w Azji Wschodniej robi wrażenie nieco naciąganej. Może być ona ewentualnie uzasadniona, ale jedynie w odniesieniu do stosunków chińsko-japońskich, ale już nie np. wobec zatarłów obu państw z Rosją (lub ZSRR).

Poza tym drobnym zastrzeżeniem uważam, że książka Sayo Makito jest cennym źródłem wiedzy o tym, jak wspomniana wojna wpłynęła na japońską kulturę i świadomość narodową społeczeństwa. Stanowi rzetelny opis tego procesu i nie powinna być pominięta w bibliografii prac autorów, którzy ten i podobne tematy opisują. Natomiast przedstawienie funkcjonowania mediów i kultury masowej w czasie wojny oraz ich wpływ na zachowania społeczne stanowi także ciekawy materiał do przemyśleń dla czytelników nieinteresujących się na co dzień tą problematyką.

*Mikołaj Kukowski*

JÓZEF M. FISZER (RED.)  
*PREZYDENCJA POLSKI W RADZIE UNII EUROPEJSKIEJ*

INSTYTUT STUDIÓW POLITYCZNYCH PAN,  
WARSZAWA 2012, s. 445

31 grudnia 2011 roku Polska zakończyła przewodnictwo w Radzie Unii Europejskiej trwające sześć miesięcy. Wydarzenie to, w ocenie większości badaczy, polityków i ekspertów jest oceniane jako sukces, dzięki któremu Polska ostatecznie potwierdziła swój powrót do Europy. Sceptycy podkreślają jednak, że prezydencja Polski w Radzie Unii Europejskiej była niepowtarzalną szansą dla urzędników i elit politycznych na wzmocnienie wizerunku i krajowego systemu, która nie została wykorzystana.

Rzetelnej analizy polskiego przewodnictwa w Radzie Unii Europejskiej podjęli się współautorzy książki pt. *Prezydencja Polski w Radzie Unii Europejskiej* pod redakcją prof. Józefa M. Fiszera. Teksty zwarte w niniejszej monografii stanowiły przedmiot dyskusji podczas ogólnopolskiej konferencji naukowej zorganizowanej w Warszawie 21 lutego 2012 roku przez Zakład Europeistyki Polskiej Akademii Nauk i Katedrę Międzynarodowych Stosunków Politycznych w Uczelni Łazarskiego.

Książka ta, mająca charakter naukowej monografii, składa się z trzech części i aż 20 rozdziałów. Osobiście wolę prace jednego autora. Wydają się być bardziej spójne tematycznie niż prace zbiorowe. Ku ucieście recenzentki, niniejszą monografię cechuje przemyślana konceptualizacja. W części pierwszej, którą tworzy pięć rozdziałów, przedstawiono uwarunkowania polskiej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej. W części drugiej, składającej się z kolejnych pięciu rozdziałów, autorzy skupili się na znaczeniu polskiej prezydencji. Część trzecia – ostatnia i najobszerniejsza, składa się z 10 rozdziałów, w których dokonane zostały ocena wybranych priorytetów polskiej prezydencji oraz jej bilans. Praca jest obszerna, liczy 445 stron, konia z rzędem temu, kto przeczyta ją w całości. Nie uważam jednak, że jest to jej wada, bowiem

każdy z 20 rozdziałów traktuje niniejszy temat w innym aspekcie. Na przykład, prof. Józef M. Fiszer skupił się na pozytywnych i negatywnych przesłankach polskiej prezydencji, prof. Janusz J. Węc omówił priorytety polskiej prezydencji w RUE, dopełnienie stanowi ocena polskiej prezydencji autorstwa dr hab. Tomasza Grosse. Z kolei prof. Jens Boysen oraz dr Agnieszka Cianciara dokonali oceny polskiej prezydencji w oczach zachodnich sąsiadów. Omówienia celów, priorytetów, współpracy i integracji państw w poszczególnych regionach podczas polskiej prezydencji w RUE podjęli się dr Wojciech Gizicki (Grupa Wyszehradzka), dr Agnieszka Cianciara (Partnerstwo Wschodnie), Krystyna Gomółka i Izabela Boruciańska-Dereszkiewicz (Partnerstwo Wschodnie), Krzysztof Żegota (obwód kaliningradzki) oraz Jakub Wódka (Bliski Wschód). Analizę Wspólnej Polityki Zagranicznej i Bezpieczeństwa dokonał mgr Adrian Chojan. Ku uciesze recenzentki, w monografii zostały zawarte także rozdziały poświęcone obszarowi społeczno-kulturowemu, prawnemu oraz energetycznemu, mimo że nie były one traktowane jako priorytety prezydencji Polski w Radzie Unii Europejskiej.

W dniu, w którym pisałam niniejszą recenzję, Polskę, po ośmiu latach członkostwa w Unii Europejskiej, postrzegano jako pioniera i stawiano za wzór do naśladowania dla innych krajów Europy. Z uznaniem o Polsce pisał niemiecki „Der Spiegel”, podkreślając mocarstwowe zakusy Polski. „(...) Polska chce zostać mocarstwem w Europie dla Europy (...). Polska pragnie pokazać światu nowe oblicze, chce udowodnić, że uporała się ze zmorami przeszłości<sup>1</sup>. Zdaniem prof. Fiszera, nowe oblicze i duże możliwości prowadzenia aktywnej polityki wewnętrznej i na forum do bycia mocarstwem, jeśli nie w Europie, to na pewno w swoim regionie, Polska pokazała podczas swojej pierwszej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej (s. 19–20).

Krzysztof Szczerski, cytowany przez mgra Adriana Chojana, porównał doświadczenie pierwszej polskiej prezydencji do matury: kto ją zda, ma egzamin na całe życie, a kto ją obleje, traci szansę na prestiżową przyszłość (s. 271). Większość autorów niniejszej publikacji polską prezydencję ocenia pozytywnie, podkreślając, że mimo wielu przesłanek negatywnych, niesprzyjających okoliczności i mimo braku spektakularnego sukcesu jej bilans jest dodatni, a Polska zasługuje na uznanie i wysoką ocenę. Mniej optymistycznie ocenia polską prezydencję Tomasz Grosse, który już we wstępie wymienia czynniki zewnętrzne i wewnętrzne, które negatywnie wpływały na skuteczność polskiej prezydencji. Zalicza do nich: obniżoną rangę prezydencji po

<sup>1</sup> E. Follath, J. Puhl, *Polska jest prima*, „Forum”, 21 maja 2012, nr 22–23, s. 4–9, za „Der Spiegel”, 21 maja 2012, s. 22–23.

zmianach wprowadzonych traktatem lizbońskim, problemy strefy euro, drugorzędne znaczenie Polski w polityce europejskiej, wybory parlamentarne w Polsce przeprowadzone w październiku 2011 roku (s. 88–90). Polska prezydencja w UE była niepodważalną szansą dla urzędników i elit politycznych na wzmocnienie krajowego systemu polityki europejskiej w trzech wymiarach: polityczno-strategicznym, merytorycznym oraz organizacyjnym – kontynuuje Grosse. Zdaniem dr Zygmunta Jańca także promocja Polski nie wypadła najlepiej na skutek zbyt małego zaangażowania ośrodków eksperckich na etapie definiowania celów i niedoceny roli organizacji pozarządowych na etapie ich realizacji (s. 392). Z nutką ironii podkreśla zawodność polskich gadżetów, na produkcję których przeznaczono niemałą część budżetu, o których także wspomina dr Anna Umińska-Woroniecka analizująca m. in. obszar kultury podczas polskiej prezydencji. W podsumowaniu polskiej prezydencji w obszarze kultury, realizację programu kulturalnego w kraju oceniono jako sukces<sup>2</sup>. Dr Umińska-Woroniecka nie do końca potwierdza te hipotezy, podkreślając, że przy ocenie tego programu nie uwzględniono projektów, które nie zostały zrealizowane. Sugeruje, że pominięcie m.in. czynnika edukacyjnego mogło sprawić, że krajowy Program Polskiej Prezydencji stał się mało czytelny nie tylko dla przeciętnych odbiorców, lecz także dla środowisk opiniotwórczych.

Zdaniem dr Mikołaja Tomaszuka, polskie przewodnictwo u RUE można dziś ocenić z punktu widzenia zdolności koordynacyjno-logistycznych. Znacznie trudniej jest jednak ocenić wpływ polskiego rządu na bieg wydarzeń europejskich w perspektywie strategicznej, zasadniczo wpływającej na kierunek rozwoju poszczególnych polityk UE. Na to, w jaki sposób polski rząd koordynował pracę Rady wpływały zarówno czynniki wewnętrzne, jak i te, które występowały w bezpośrednim otoczeniu UE, w tym przede wszystkim walka z globalnym kryzysem ekonomicznym, także problemy o charakterze politycznym, kulturowym i społecznym. Z najnowszych danych wynika, że co trzeci mieszkaniec najbardziej rozwiniętych krajów świata w wieku od 15 do 24 lat nie pracuje, nie uczy się ani w żaden sposób nie doszkała. Socjologowie tłumaczą, że liczba osób należących do grupy NEET (not in employment, education or training, [przyp. autorki]) rośnie z miesiąca na miesiąc. W UE wskaźnik bezrobocia wśród młodych wynosi 22,6%. Dla przykładu podam, że w Hiszpanii i w Grecji zbliżył się do 50%. Także w Polsce zwiększa się wskaźnik bezrobocia wśród osób w wieku od 15 do 24 lat. Od marca 2011 roku do marca 2012 roku wzrósł on z 25% do 26,7%.

<sup>2</sup> W numerze specjalnym „Kultury Współczesnej”, Warszawa 2011, nr 5.

Zadaniem dr Jakuba Wódki, na przebieg przewodnictwa Polski w RUE wpłynęły także działania, jakie Polska podjęła wobec dynamicznych przemian zachodzących w Afryce Północnej i na Bliskim Wschodzie w 2011 roku, określanych mianem arabskiej wiosny. Jak podkreśla dr Wódka, Polska próbowała wykorzystać wizerunek państwa, które przeszło pomyślnie przez proces transformacji, służąc Tunezji i w mniejszym stopniu innym państwom przykładem pokojowych reform (s. 347). Ważną „autorską” inicjatywą Polski była propozycja utworzenia Europejskiego Funduszu na rzecz Demokracji (*European Endowment for Democracy*), analizy którego dokonał mgr Adrian Chojan w rozdziale nt. „Wspólnej Polityki Zagranicznej i Bezpieczeństwa w trakcie polskiej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej” (s. 245).

Działania Polski w czasie sprawowania prezydencji w RUE na rzecz Wspólnej Polityki Zagranicznej i Bezpieczeństwa (WPZB), mgr Chojan ocenia jako umiarkowany sukces. Argumentuje, że Partnerstwo Wschodnie zostało przesunięte samoczynnie na drugi plan przez wydarzenia arabskiej wiosny, a Polsce zwyczajnie nie wypadało zbyt intensywnie lobbować na rzecz większej intensyfikacji prac przy problemach, z jakimi borykano się na Południu (s. 270). Wbrew zapowiedziom niewiele było podczas polskiej prezydencji nowych impulsów politycznych na rzecz intensyfikacji współpracy krajów objętych Partnerstwem Wschodnim. Dr Agnieszka Cianciara stawia tezę, że zawiedzione nadzieje były udziałem zarówno krajów partnerskich, jak i strony unijnej, w tym samej polskiej prezydencji. Dodaje, że powinno to skłaniać Polskę i Unię Europejską do redefinicji polityki wschodniej.

Omawiana publikacja to swego rodzaju wielopłaszczyznowa polemika ekspertów, politologów oraz wykładowców poparta rzetelną analizą tematu oraz wyważoną argumentacją. Dowód, że polskiej prezydencji nie należy traktować jako wydarzenia incydentalnego. Rachunek zysków i strat przewodnictwa Polski u RUE jeszcze długo pozostanie otwarty. Jak słusznie podkreśla dr Mikołaj Tomaszuk, rzetelna analiza przewodnictwa państwa w Radzie Unii Europejskiej nie jest łatwa ani możliwa do przeprowadzenia kilka miesięcy po zakończeniu pracy koordynującej jedną z ważniejszych instytucji Unii Europejskiej.

W niniejszej recenzji próbowałam pokazać, że mimo przesłanek negatywnych, niesprzyjających polskiej prezydencji, i mimo braku spektakularnego sukcesu bilans polskiej prezydencji jest pozytywny. Jednym z najważniejszych osiągnięć prezydencji jest poprawa wizerunku Polski na arenie międzynarodowej (s. 107). Sprawowanie prezydencji w Radzie Unii Europejskiej jest dla każdego państwa dużym i odpowiedzialnym wyzwaniem. Jeszcze większym stało się ono po wejściu w życie 1 grudnia 2009 roku Traktatu z Lizbony, gdyż

wiele kwestii związanych z nim i prezydenturą wciąż jest otwartych i wymaga doprecyzowania. Dla Polski – dużego i ambitnego kraju, który sprawował prezydenturę po raz pierwszy – było to tym poważniejsze wyzwanie. Rząd polski bardzo ambitnie i prestiżowo potraktował swoje obowiązki. Przygotowania do prezydentury rozpoczęto już w 2007 roku, przeznaczając na ten cel 115 mln euro. Dla porównania Węgry na ten cel wydały 70–75 mln euro, zamożna Francja 171 mln, Dania nie wydała więcej niż 35 mln euro. Umiejętność zaprezentowania się i zwrócenia na siebie uwagi nie jest wadą. Szkoda tylko, że zainteresowanie mediów światowych przewodnictwem Polski w Radzie Unii Europejskiej było stosunkowo małe, bo to spowodowało, że została ona w cieniu takich wydarzeń, jak kryzys w strefie euro, dramat finansowo-gospodarczy Grecji, arabska wiosna ludów czy wybory parlamentarne w Polsce i w Rosji.

Drodzy Czytelnicy, dokonałam recenzji rzetelnej i solidnej publikacji naukowej, w której każdy rozdział został napisany w oparciu o szeroką bibliografię polsko- i obcojęzyczną, dokumenty, raporty oraz akty prawne. W prezentowanym tomie została dokonana ocena prezydentury Polski w ujęciu interdyscyplinarnym. Nie jest to praca, którą czyta się łatwo czy też „płynnie”, bowiem każdego autora rozdziału cechuje odmienny styl pisarski. Wierzę jednak, że dociekliwy badacz stosunków międzynarodowych oraz Unii Europejskiej, a ogólniej mówiąc zawiloci dzisiejszego świata uzna ją za lekturę obowiązkową. Nie omieszkam wspomnieć o jeszcze jednej bardzo ważnej kwestii. Książka ta jest doskonale dopracowana pod względem edytorskim, co obecnie jest rzadkością.

Polecam.

*Daria Orzechowska*

JANUSZ J. WĘC

*PIERWSZA POLSKA PREZYDENCJA W UNII EUROPEJSKIEJ.*

*UWARUNKOWANIA – PROCESY DECYZYJNE – OSIĄGNIĘCIA I NIEPOWODZENIA*

KSIĘGARNIA AKADEMICKA

KRAKÓW 2012, s. 298

Po siedmiu latach członkostwa w Unii Europejskiej Polska, która jest zaliczana do grupy największych i najbardziej wpływowych państw członkowskich, w dniach od 1 lipca do 31 grudnia 2011 roku sprawowała swoją pierwszą prezydencję w Radzie Unii Europejskiej. Nie ulega wątpliwości, że było to doniosłe wydarzenie, dzięki któremu ostatecznie potwierdziliśmy swój „powrót” do wolnej i demokratycznej Europy. Wydarzenie to było zarazem sprawdzianem naszego członkostwa w Unii Europejskiej. Polska, sprawując prezydencję przez pół roku, znajdowała się w ścisłym centrum decyzyjnym UE, *de facto* była jej gospodarzem.

Wśród badaczy, polityków, ekspertów i publicystów panuje pogląd, że każde państwo członkowskie dopiero po odbyciu pierwszej prezydencji staje się pełnoprawnym i „dojrzałym” członkiem Unii Europejskiej. Państwem, które w pełni poznało traktatowe i pozatraktatowe mechanizmy funkcjonowania UE oraz zarządzania procesem integracji europejskiej<sup>1</sup>.

Sprawowanie prezydencji w Radzie Unii Europejskiej lub wręcz – jak twierdzą niektórzy badacze – w Unii Europejskiej, jest dla każdego kraju dużym, wymagającym i odpowiedzialnym zadaniem. Jeszcze większym stało się ono po wejściu w życie 1 grudnia 2009 roku Traktatu z Lizbony, gdyż

---

<sup>1</sup> Patrz: M. Kałużyńska, *Polska prezydencja w Unii Europejskiej – jak pomyślnie zdać europejski egzamin dojrzałości?*, „Biuletyn Analiz Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej” 2009, nr 22, s. 5; J.M. Fiszer (red.), *Prezydencja Polski w Radzie Unii Europejskiej*, ISP PAN, Warszawa 20012, s. 20.

wiele kwestii z nim i z prezydencją związanych wciąż jest otwartych i wymaga doprecyzowania. Dla Polski – dużego i ambitnego kraju, który sprawował prezydencję po raz pierwszy – było to tym większe wyzwanie<sup>2</sup>.

Nowy, lizboński model przewodnictwa w Radzie Unii Europejskiej położył nacisk na nieformalny aspekt międzyinstytucjonalnego dialogu z mocniejszym w swoich uprawnieniach Parlamentem Europejskim, walczącą o zakres swojej władzy Komisją Europejską i poddaną instytucjonalizacji Radą Europejską, którą można uznać za największego beneficjenta ostatniej reformy traktatowej UE. Traktat lizboński włączył bowiem Radę Europejską do formalnej struktury UE i przyznał jej kompetencje do nadawania impulsów i wytyczania jej priorytetów. Na czele Rady Europejskiej postawił stałego przewodniczącego, który odpowiada za jej prace i reprezentuje Unię Europejską na arenie międzynarodowej. Lizboński model prezydencji wymagał wprowadzenia nowych relacji między wysokim przedstawicielem UE do spraw zagranicznych i polityki bezpieczeństwa a ministrem spraw zagranicznych państwa sprawującego prezydencję, czyli w tym przypadku Polski.

O wyżej wymienionych problemach, uwarunkowaniach, przebiegu oraz rezultatach i niepowodzeniach pierwszej polskiej prezydencji w Unii Europejskiej pisze Janusz J. Węc na łamach recenzowanej książki. Profesor Janusz J. Węc należy do wąskiego grona – moim zdaniem – najlepszych historyków i politologów w Polsce, którzy na swoim koncie mają już wiele prac naukowych poświęconych szeroko rozumianej integracji europejskiej i Unii Europejskiej<sup>3</sup>.

*Notabene*, na temat polskiej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej ukażało się już wiele ciekawych i wartościowych prac<sup>4</sup>, które pokazują, że prezy-

<sup>2</sup> Patrz: J.M. Fiszer (red.), *Parlament Europejski po traktacie z Lizbony. Doświadczenia i nowe wyzwania*, ISP PAN, Warszawa 2011; A. Łada, *Trudna prezydencja po Lizbonie*, „Gazeta Wyborcza”, 25.V.2011; J.J. Węc, *Traktat lizboński. Polityczne aspekty reformy ustrojowej Unii Europejskiej w latach 2007–2009*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2011.

<sup>3</sup> Janusz J. Węc jest autorem m.in. takich monografii, jak: *Traktat lizboński. Polityczne aspekty reformy ustrojowej Unii Europejskiej w latach 2007–2009*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2011; *Spór o kształt ustrojowy Wspólnot Europejskich i Unii Europejskiej w latach 1950–2010. Między ideową ponadnarodowością a współpracą międzyrządową. Analiza politologiczna*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012.

<sup>4</sup> Są to m.in.: J.M. Fiszer (red.), *Prezydencja Polski w Radzie Unii Europejskiej*, ISP PAN, Warszawa 2012; S. Konopacki (red.), *Prezydencja Polski w Radzie Unii Europejskiej. Bilans osiągnięć*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012; A. Legucka (red.), *Polska prezydencja wobec wyzwań współczesnej Unii Europejskiej*, Difin, Warszawa 2012; L. Jesień, *Prezydencja Unii Europejskiej. Zinstytucjonalizowana procedura przywództwa*



dencja ta była wydarzeniem bezprecedensowym w dziejach naszego państwa oraz miała duże znaczenie społeczne, polityczne, kulturalne, naukowe, ekonomiczne i międzynarodowe, a jej konsekwencje będą jeszcze długo dawały o sobie znać. Pokazują one, że nasza prezydencja, podobnie jak wszystkie unijne prezydencje wywołuje wiele emocji, a na temat jej bilansu istnieją rozbieżne opinie wśród ekspertów, badaczy i polityków. Na jej pełny, obiektywny bilans jest jeszcze za wcześnie, co nie oznacza, że nie trzeba już dziś jej analizować i badać oraz wyciągać stosownych wniosków dla Polski i Unii Europejskiej.

Recenzowana książka Janusza J. Węca z wielu względów zasługuje na uwagę i wnikliwą lekturę. Jest jedną z pierwszych monografii, wręcz pionierskich na temat polskiej prezydencji w Unii Europejskiej, która w tak szczegółowy i zarazem kompetentny sposób ukazuje jej genezę, przebieg, uwarunkowania, osiągnięcia i porażki. Co więcej, jak czytamy we wstępie tego znakomitego dzieła: „Monografia prezentuje wyniki prowadzonych przez autora badań nad działalnością pierwszej w historii Unii Europejskiej polskiej prezydencji w okresie od 1 lipca do 31 grudnia 2011 r. (...) Celem badawczym monografii jest nie tylko dokonanie bilansu polskiej prezydencji, ale także rekonstrukcja procesów decyzyjnych w Unii Europejskiej w okresie pełnienia tej funkcji przez polski rząd” (s. 12). Cele te udało się autorowi osiągnąć z nawiązką.

Aby osiągnąć zaplanowane cele badawcze, a zarazem w sposób logiczny i przejrzysty zaprezentować je czytelnikowi, Janusz J. Węc swoją rozprawę podzielił na sześć rozdziałów, a każdy z nich dodatkowo na wiele podrozdziałów. I tak, rozdział pierwszy, zatytułowany „Geneza, podstawy prawne, zasadnicze funkcje i ograniczenia grupowej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej” poświęcony jest nie tylko aspektom prawnym oraz ewolucji roli i funkcji unijnej prezydencji, ale także zawiera wiele wniosków, tez i hipotez

---

*politycznego*, PISM, Warszawa 2011; J. P. Georgica, R. Smoleń (red.), *Polska prezydencja w Unii Europejskiej w roku 2011*, Instytut Rozwoju Regionalnego, Szczecin 2012; K. Smyk (red.), *Prezydencja Polski w Unii Europejskiej – 2011 rok*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2009; A. Kirpsza, G. Stachowiak (red.), *Podsumowanie polskiej prezydencji w Radzie UE*, Krakowska Oficyna Naukowa TEKST, Kraków 2012; A. Nowak – Far (red.), *Prezydencja w Unii Europejskiej. Polska 2011*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2011; J. Nadolska, K. A. Wojtaszczyk (red.), *Prezydencja Polski w Unii Europejskiej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA – JR, Warszawa 2010; Z. Czachór, M. J. Tomaszuk (red.), *Przewodnictwo państwa w Radzie Unii Europejskiej – doświadczenia partnerów, propozycje dla Polski*, Wydawnictwo Naukowe WNPiD UAM, Poznań 2009; P. Burgoński, S. Sowiński (red.), *Od akcesji do prezydencji. Kościół Katolicki w Polsce i Unia Europejska*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Poznań 2011.

dotyczących jej praktycznego wymiaru. Autor przypomina tutaj, że geneza grupowej prezydencji (tzw. *trio*) sięga czasów obrad Konwentu w sprawie przyszłości Europy, czyli lat 2002–2003, podczas których zgłoszona została propozycja, aby rotacyjna prezydencja w poszczególnych organach Rady pełniona była przez z góry ustaloną grupę państw, a nie tylko – jak dotychczas – przez jedno państwo członkowskie. Pomysł ten ostatecznie został urzeczywistniony w praktyce na mocy traktatu lizbońskiego, który po ratyfikacji wszedł w życie 1 grudnia 2009 roku. Tego samego dnia Rada UE uchwaliła swój nowy regulamin wewnętrzny, który doprecyzował przepisy określające zasady sprawowania prezydencji grupowej w Radzie Unii Europejskiej. Dalej w rozdziale tym Janusz J. Węc szczegółowo omawia najważniejsze funkcje prezydencji w UE, tzn. funkcję planistyczną, koordynacyjną, reprezentacyjną, mediacyjną i administracyjną.

W rozdziale drugim, zatytułowanym „Program, system koordynacji i ograniczenia polskiej prezydencji”, autor szczegółowo analizuje priorytety i cele operacyjne polskiej prezydencji oraz jej różnego rodzaju ograniczenia. Jeśli idzie o priorytety polskiej prezydencji, to zostały one ostatecznie ujęte w trzy następujące bloki (obszary) tematyczne: po pierwsze, integracja europejska jako źródło wzrostu; po drugie, bezpieczna Europa i po trzecie, Europa korzystająca na otwarciu.

Natomiast przesłankami niesprzyjającymi polskiej prezydencji, oprócz ograniczeń, które na prezydencję w ogóle nałożył traktat lizboński, zdaniem autora były m.in.: kryzys zadłużeniowy w strefie euro; tzw. arabska wiosna oraz jej międzynarodowe implikacje; sytuacja polityczna na Ukrainie i Białorusi, a ponadto fakt, że żadne z państw wchodzących w skład naszego *trio* nie uczestniczyło w pełni we wszystkich politykach Unii Europejskiej. Poza tym dało o sobie znać stosunkowo małe doświadczenie dyplomatyczne przedstawicieli polskich władz w sprawach dotyczących Unii Europejskiej i jej funkcjonowania w praktyce. Moim zdaniem, były też i inne niesprzyjające polskiej prezydencji uwarunkowania, takie jak zbyt wielkie oczekiwania i nadzieje z nią związane, zarówno w kraju, jak i w UE. Spodziewano się po nas więcej niż po prezydencji czeskiej czy węgierskiej, bo przecież Polska to kraj duży, którym od dłuższego czasu rządzi partia proeuropejska. Niektórzy uważali wręcz, że polska prezydencja będzie precedensowa i pokaże, jak powinna być ona pełniona w nowym systemie unijnym, stworzonym przez Traktat z Lizbony. Wysokie oczekiwania związane z polską prezydencją choć napawały dumą, to w praktyce nie były sprzyjającymi przesłankami. Zostały bowiem w wielu obszarach sztucznie wyolbrzymione, co zaciemniało realny obraz i ułatwiało późniejszą krytykę osiągnięć. Uważam też, że źle się stało dla naszej prezy-

dencji w UE, że zbiegła się ona z kampanią wyborczą i z wyborami do Sejmu i Senatu, które należało przełożyć na wiosnę 2011 roku. Tym bardziej, że wybory i tak wygrałaby Platforma Obywatelska, a rząd miałby więcej czasu na aktywny udział w pracach prezydencji, co z pewnością przyczyniłoby się do zwiększenia jej efektywności i sukcesów.

Rozdziały trzeci, czwarty i piąty recenzowanej monografii ukazują najważniejsze osiągnięcia polskiej prezydencji, które Janusz J. Węc słusznie dzieli na „trzy następujące kategorie: po pierwsze, osiągnięcia prezydencji dokonane na początkowym etapie prac legislacyjnych lub wynikające z jej własnej inicjatywy politycznej; po drugie, osiągnięcia, które doprowadziły do przełomu w dotychczasowych pracach legislacyjnych lub do zakończenia sporów politycznych w Unii Europejskiej; po trzecie, osiągnięcia stanowiące kontynuację prac legislacyjnych lub debat politycznych w Unii, zainicjowanych jeszcze przez poprzednie prezydencje” (s. 12).

Ogólnie rzecz biorąc, osiągnięcia te – zdaniem autora – przeważają nad niepowodzeniami i porażkami pierwszej polskiej prezydencji w Radzie UE, które są przedmiotem szczegółowej analizy w rozdziale ostatnim, szóstym recenzowanej książki, zatytułowanym „Niepowodzenia polskiej prezydencji”. Niepowodzenia te albo po prostu porażki – zdaniem Janusza J. Węca – nie miały jednak spektakularnego charakteru i nie były one skutkiem błędów popełnionych przez rząd polski, ale efektem negatywnego stanowiska wobec polskich inicjatyw rządów niektórych państw trzecich albo wynikały z zaniechania czy błędów instytucji unijnych. Do porażek autor recenzowanej pracy zalicza m.in.: nieosiągnięcie przez rząd polski kompromisu politycznego w sprawie uchwalenia przez Radę UE decyzji upoważniającej do zawarcia umowy o przystąpieniu Unii Europejskiej do EKPCz, a co było celem operacyjnym naszej prezydencji; brak porozumienia co do włączenia Bułgarii i Rumunii do strefy Schengen; brak kompromisu w sprawie rozporządzenia Dublin II i ustanowienia systemu Eurodac, dotyczących usprawnienia unijnej polityki azylowej; dalej, niezrealizowanie jednego z celów operacyjnych polskiej prezydencji, jakim było zwiększenie sprawności UE w zakresie reagowania kryzysowego w ramach wspólnej polityki bezpieczeństwa i obrony, a co rząd polski proponował osiągnąć przez dalszy rozwój grup bojowych oraz ustanowienie stałego dowództwa planowania i prowadzenia operacji cywilno-wojskowych; ponadto brak porozumienia co do Europejskiej Polityki Sąsiedztwa i poprawy relacji Unii Europejskiej z Rosją; brak kompromisu i nowych rozwiązań dotyczących unijnej polityki spójności po 2013 roku; nieosiągnięcie realnych postępów w debacie nad reformą Wspólnej Polityki Rolnej i Wspólnej Polityki Rybołówstwa oraz polityki społecznej i zatrudnienia, ochrony

zdrowia i konsumentów, a także w polityce transportowej, telekomunikacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego po 2013 roku.

W zakończeniu swojej pracy Janusz J. Węc podkreśla, iż mimo wyżej wymienionych niepowodzeń, bilans osiągnięć polskiej prezydencji w Radzie UE jest pozytywny i zasługuje na uznanie, z czym zgadzam się całkowicie. Nie potwierdziły się więc obawy, że Polska może nie podołać wyzwaniom związanym z przewodnictwem w Radzie Unii Europejskiej.

Konkludując, można stwierdzić, że była to prezydencja udana, spokojna, nastawiona na szukanie porozumienia i kompromisów. W ocenie polityków, ekspertów i publicystów polska prezydencja była lepsza niż czeska czy węgierska. Tak też została ona oceniona przez gremia kierownicze Unii Europejskiej oraz media europejskie<sup>5</sup>.

Nie ulega też wątpliwości, że recenzowana monografia zasługuje na uznanie i wysoką ocenę, biorąc pod uwagę jej walory merytoryczne, metodologiczne i warsztatowe. Jej obszerna baza źródłowa, logiczna konstrukcja i czytelna narracja oraz daleko idący obiektywizm formułowanych ocen i wniosków sprawiły, iż mamy tutaj do czynienia z wartościowym dziełem naukowym, którego autor również zasługuje na uznanie i nagrodę, w tym także na nagrodę za wybitne osiągnięcia naukowe przyznawaną przez Prezesa Rady Ministrów lub Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

*Prof. zw. dr hab. Józef M. Fiszer*

<sup>5</sup> Patrz: *Raport końcowy z przygotowania i sprawowania prezydencji złożony przez Pełnomocnika Rządu ds. Przygotowania Organów Administracji Rządowej i Sprawowania przez Rzeczpospolitą Polską Przewodnictwa w Radzie Unii Europejskiej na podstawie § 1. pkt 2. Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 15 lipca 2008 r. (Dz. U. nr 133, poz. 843 z późn. zm.)*. Raport przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 17 kwietnia 2012 r.

## NOTY O AUTORACH

**Vladimír Mařík** – prof., Czech Technical University, Praga

**Gordon Stanley** – prof., University of Sydney, Australia

**Josef Brada** – prof., Arizona State University, USA

**Carles Henderson** – dr, Western Michigan University, USA

**Andrea Beach** – dr, Western Michigan University, USA

**Noah Finkelstein** – dr, University of Colorado at Boulder, USA

**Krzysztof Pawłowski** – dr, założyciel i rektor wyższej szkoły niepublicznej  
w Nowym Sączu

**Julita Jablecka** – prof. nzw. dr hab., Wyższa Szkoła Biznesu, Nowy Sącz

**Bożena Szoltysek** – mgr, Małopolska Szkoła Wyższa w Brzesku i Tarnowie

**Mikołaj Kukowski** – dr, politolog, niezależny badacz

**Daria Orzechowska** – dr, adiunkt w Instytucie Studiów Politycznych PAN

**Józef M. Fiszer** – prof. zw. dr hab., Uczelnia Łazarskiego w Warszawie

## NOTES ON THE AUTHORS

**Prof. Vladimír Mařík** – Czech Technical University in Prague

**Prof. Gordon Stanley** – University of Sydney, Australia

**Prof. Josef Brada** – Arizona State University, USA

**Charles Henderson, PhD** – Western Michigan University, USA

**Andrea Beach, PhD** – Western Michigan University, USA

**Noah Finkelstein, PhD** – University of Colorado Boulder, USA

**Krzysztof Pawłowski, PhD** – Founder and President of Higher School of Business – National-Luis University in Nowy Sacz

**Julita Jablecka, PhD** – Professor of Higher School of Business – National-Luis University in Nowy Sacz

**Bożena Szoltysek, MA** – Professor Assistant in Higher School of Lesser Poland in Brzesk and Tarnow

**Mikołaj Kukowski, PhD** – political scientist, independent researcher

**Daria Orzechowska, PhD** – Assistant Professor in the Institute of Political Studies of the Polish Academy of Sciences

**Prof. Józef M. Fiszer, PhD** – Professor of Lazarski University in Warsaw

## ПРИМЕЧАНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Проф. Владимир Марик** – Чешский политехнический университет в Праге

**Проф. Гордон Станлей** – Университет в Сиднее в Австралии

**Проф. Юзеф Брада** – Университет Аризоны в США

**Кандидат наук Чарльз Хендерсон** – Университет в Мичигане

**Кандидат наук Андреа Бич** – Университет в Мичигане

**Кандидат наук Ной Финкельштейн** – Университет Колорадо в Бульде в США

**Кандидат наук Кшиштоф Павловски** – основатель и ректор Частного Университета в Новом Сонче

**Доктор наук Юлита Яблэцка** – профессор Высшей Школы Бизнеса в Новом Сонче

**Магистр Божена Шолтысек** – ассистент в Малопольской Высшей Школе в Бжеске и Тарнове

**Кандидат наук Миколай Куковски** – политолог, независимый исследователь

**Кандидат наук Дария Ожеховска** – доцент Института Политических Наук Польской Академии Наук

**Профессор, доктор наук Юзеф М. Фишер** – профессор Университета Лазарского в Варшаве

INFORMACJA DLA AUTORÓW KWARTALNIKA  
„MYŚL EKONOMICZNA I POLITYCZNA”

1. W czasopiśmie mogą być publikowane prace naukowe dotyczące szeroko rozumianej problematyki ekonomicznej i politycznej. Nadsyłane materiały powinny zawierać istotne przyczynki teoretyczne lub ciekawe zastosowanie empiryczne. Publikowane są także recenzje oraz sprawozdania z życia naukowego szkół wyższych. Artykuły są przedmiotem recenzji, a warunkiem opublikowania jest pozytywna opinia recenzenta.
2. Materiał do Redakcji należy przekazać w jednym egzemplarzu znormalizowanego maszynopisu (30 wierszy na stronie, po 60 znaków w wierszu, ok. 1800 znaków na stronie) wraz z tekstem zapisanym na nośniku elektronicznym lub przesłanym na adres: [wydawnictwo@lazarski.pl](mailto:wydawnictwo@lazarski.pl)
3. Przypisy należy umieszczać na dole strony, podając najpierw inicjały imienia, nazwisko autora, tytuł pracy, nazwę wydawnictwa, miejsce i rok wydania, numer strony. W przypadku prac zbiorowych należy podać imię i nazwisko redaktora naukowego.
4. Zdjęcia i rysunki mogą być dostarczone w postaci oryginalnej (do skanowania) lub zapisane w formatach TIFF, GIF, BMP.
5. Do artykułu należy dołączyć **bibliografię** oraz **streszczenie**, podając **cel artykułu, zastosowaną metodykę, wyniki pracy** oraz **wnioski**. Streszczenie nie powinno przekraczać 20 wierszy maszynopisu. Jeżeli w streszczeniu występują specjalistyczne terminy albo zwroty naukowe lub techniczne, należy podać ich odpowiedniki w języku angielskim.
6. Artykuł nie powinien przekraczać 22 stron znormalizowanego maszynopisu, natomiast recenzja, komunikat naukowy i informacja – 12 stron.
7. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania w nadesłanej pracy skrótów, zmiany tytułów, podtytułów oraz poprawek stylistycznych.
8. Opracowanie należy podpisać pełnym imieniem i nazwiskiem, podać swój adres z numerem telefonu, faksu, e-mail, stopień lub tytuł naukowy, nazwę instytucji naukowej, w której autor jest zatrudniony.



PROCEDURA RECENZOWANIA PUBLIKACJI W KWARTALNIKU  
„MYŚL EKONOMICZNA I POLITYCZNA”

Rada Programowa i Kolegium Redakcyjne kwartalnika „Myśl Ekonomiczna i Polityczna” na posiedzeniu 30 czerwca 2011 r. jednogłośnie przyjęły następujące zasady obowiązujące przy recenzowaniu publikacji w kwartalniku „Myśl Ekonomiczna i Polityczna”.

1. Do oceny każdej publikacji Kolegium Redakcyjne powołuje co najmniej dwóch recenzentów zewnętrznych, czyli specjalistów wywodzących się spoza Uczelni Łazarskiego.
2. Jeden z wyżej wymienionych dwóch recenzentów musi pochodzić z zagranicznych ośrodków naukowo-badawczych.
3. W postępowaniu recenzyjnym obowiązuje tzw. *double-blind review proces*, czyli zasada, że autor publikacji i jej recenzenci nie znają swoich tożsamości.
4. Recenzenci składają pisemne oświadczenia o niewystępowaniu konfliktu interesów, jeśli idzie o ich relacje z autorami recenzowanych tekstów.
5. Recenzja ma formę pisemną i kończy się jednoznacznym wnioskiem dotyczącym dopuszczenia publikacji do druku lub jej odrzucenia.
6. Powyższa procedura i zasady recenzowania publikacji są podawane do publicznej wiadomości na stronach internetowych kwartalnika „Myśl Ekonomiczna i Polityczna”.
7. Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji nie są podawane do publicznej wiadomości, natomiast są ujawniane dane recenzenta każdego numeru kwartalnika.

Powyższe procedury i zasady recenzowania są zgodne z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Redaktor Naczelny  
prof. zw. dr hab. Józef M. Fiszer

**Oficyna Wydawnicza Uczelni Łazarskiego**  
oferuje następujące publikacje:

1. Krystyna Regina Bąk (red.), *Statystyka wspomagana Excelem 2007*, Warszawa 2010.
2. Wojciech Bieńkowski, Krzysztof Szczygielski, *Rozważania o rozwoju gospodarczym Polski*, Warszawa 2009.
3. Remigiusz Bierzanek, *Przez wiek XX. Wspomnienia i refleksje*, Warszawa 2006.
4. Janusz Filipczuk, *Adaptacyjność polskich przedsiębiorstw w warunkach transformacji systemowej*, wyd. II, Warszawa 2007.
5. Jerzy A. Gawinecki (red. nauk.), *Ekonometria w zadaniach*, praca zbiorowa, Warszawa 2008.
6. Jerzy A. Gawinecki, *Matematyka dla ekonomistów*, Warszawa 2010.
7. Grażyna Gierszewska, Jerzy Kisielnicki (red. nauk.), *Zarządzanie międzynarodowe. Konkurencyjność polskich przedsiębiorstw*, Warszawa 2010.
8. Marian Guzek, *Makroekonomia i polityka po neoliberalizmie. Eseje i polemiki*, Warszawa 2011.
9. Marian Guzek (red. nauk.), *Ekonomia i polityka w kryzysie. Kierunki zmian w teoriach*, praca zbiorowa, Warszawa 2012.
10. Anna Harasiewicz-Mordasewicz, *Word 2007*, Warszawa 2009.
11. Anna Harasiewicz-Mordasewicz, *Excel 2007*, Warszawa 2010.
12. Stanisław Hoc, *Prawo administracyjne gospodarcze. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2013.
13. „Ius Novum”, Ryszard A. Stefański (red. nac.), kwartalnik WSHiP, numery: 1/2007, 2–3/2007, 4/2007, 1/2008, 2/2008, 3/2008, 4/2008, 1/2009, 2/2009, 3/2009, 4/2009, 1/2010, 2/2010, 3/2010, 4/2010, 1/2011, 2/2011, 3/2011, 4/2011, 1/2012, 2/2012, 3/2012, 4/2012.
14. Andrzej Jagiełło, *Polityka akcyzowa w odniesieniu do wyrobów tytoniowych w Polsce w latach 2000–2010 i jej skutki ekonomiczne*, Warszawa 2012.
15. Jerzy Kowalski, *Państwo prawa. Demokratyczne państwo prawne. Antologia*, Warszawa 2008.
16. Rafał Krawczyk, *Podstawy cywilizacji europejskiej*, Warszawa 2006.
17. Rafał Krawczyk, *Islam jako system społeczno-gospodarczy*, Warszawa 2013.
18. Maria Kruk-Jarosz (red. nauk.), *System organów ochrony prawnej w Polsce. Podstawowe instytucje*, wyd. II zm. i popr., Warszawa 2008.
19. Maciej Krzak, *Kontrowersje wokół antycyklicznej polityki fiskalnej a niedawny kryzys globalny*, Warszawa 2012.
20. Jerzy Menkes (red. nauk.), *Prawo międzynarodowe w XXI wieku. Księga pamiątkowa profesor Renaty Szafarz*, Warszawa 2007.
21. Jerzy Menkes (red. nauk.), *Prawo międzynarodowe – problemy i wyzwania. Księga pamiątkowa profesor Renaty Sonnenfeld-Tomporek*, Warszawa 2006.
22. Jerzy Menkes (red. nauk.), *Wybór kasusów z prawa międzynarodowego. Zagadnienia ogólne*, zeszyt 1, Warszawa 2008.
23. Aleksandra Mężykowska, *Interwencja humanitarna w świetle prawa międzynarodowego*, Warszawa 2008.
24. Mariusz Muszyński (red. nauk.), Dominika E. Harasimiuk, Małgorzata Kozak, *Unia Europejska. Instytucje, polityki, prawo*, Warszawa 2012.

25. „Myśl Ekonomiczna i Polityczna”, Józef M. Fiszer (red. naczej.), kwartalnik, Uczelnia Łazarskiego, numery: 1(28)2010, 2(29)2010, 3(30)2010, 4(31)2010, 1–2(32–33)2011, 3(34)2011, 4(35)2011, 1(36)2012, 2(37)2012, 3(38)2012.
26. Edward Nieznański, *Logika dla prawników*, Warszawa 2006.
27. Leokadia Oręziak, *Konkurencja podatkowa i harmonizacja podatków w ramach Unii Europejskiej*, Warszawa 2007.
28. Leokadia Oręziak (red. nauk.), *Finansowanie rozwoju regionalnego w Polsce*, Warszawa 2008.
29. Leokadia Oręziak, Dariusz K. Rosati (red. nauk.), *Kryzys finansów publicznych*, Warszawa 2013.
30. Dariusz Rosati (red. nauk.), *Gospodarka oparta na wiedzy. Aspekty międzynarodowe*, Warszawa 2007.
31. Dariusz Rosati (red. nauk.), *Euro – ekonomia i polityka*, Warszawa 2009.
32. Grzegorz Rydlewski, Przemysław Szustakiewicz, Katarzyna Golał, *Udzielanie informacji przez administrację publiczną – teoria i praktyka*, Warszawa 2012.
33. Jacek Szymanderski, *Schylek komunizmu i polskie przemiany w odbiorze społecznym*, Warszawa 2011.
34. Jerzy Wojtczak-Szyszkowski, *O obowiązkach osób świeckich i ich sprawach. Część szesnasta Dekretu przypisywanego Iwonowi z Chartres (tłum. z jęz. łac.)*, Warszawa 2009.
35. Janusz Żarnowski, *Współczesne systemy polityczne. Zarys problematyki*, Warszawa 2012.

Oficyna Wydawnicza  
Uczelni Łazarskiego  
02-662 Warszawa, ul. Świeradowska 43  
tel.: (22) 54 35 450  
fax: (22) 54 35 480  
e-mail: [wydawnictwo@lazarski.edu.pl](mailto:wydawnictwo@lazarski.edu.pl)  
[www.lazarski.pl](http://www.lazarski.pl)

