

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 wiedzy¹. 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 potrzeb².

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

² 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 rzetelnych³, dostępnych i obiektywnych danych ilościowych⁴.

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

³ 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.

⁴ 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 pytań⁵:

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 pozytywnym⁶. Dotyczy to zwłaszcza prac na temat systemu amerykańskiego, ale obecnie każde oficjalne wystąpienie dotyczące szkolnictwa wyższego podkreśla potrzebę zróżnicowanego i dostosowanego do potrzeb szkolnictwa wyższego⁷. 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,

⁵ 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.

⁶ 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.

⁷ 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 akademickiej⁸.

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

⁸ 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 autorzy⁹ 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

⁹ 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 konkurowania 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 jakości¹⁰.

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 normatywny¹¹.

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,

¹⁰ 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

¹¹ 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)¹². 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

¹² 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 wzmacniają 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 Vughta¹³. 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 akademicki¹⁴. Wystąpiło ono wyraźnie,

¹³ F. Van Vught, *Mission Diversity...*, op. cit.

¹⁴ 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 uczelni¹⁵. 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 „lepszycy” 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 konwergencji¹⁶.

¹⁵ Ibidem, s. 174.

¹⁶ 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 konwergencji¹⁷.

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.

¹⁷ 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”¹⁸.

¹⁸ 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 uczelni¹⁹.

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

¹⁹ 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 akademickim²⁰. 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)²¹.

²⁰ 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.

²¹ 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 światowymi²². 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

²² 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 osiągnąć²³.

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 opisujących²⁴. 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 globalnych²⁵. 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.

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

²⁴ H. Levin, D.W. Jeong, D. Ou, *What is...*, op. cit.

²⁵ 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;">Potencjał (możliwości strategiczne)</p> <ul style="list-style-type: none"> – stworzenie możliwości przyciągania najbardziej utalentowanych studentów, – stworzenie możliwości przyciągania i utrzymania najatrakcyjniejszej kadry, – stworzenie możliwości rekrutacji studentów i kadry na rynku międzynarodowym, – stworzenie możliwości przyciągania kadry i studentów na wyższe (II i III) poziomy kształcenia i do pracy badawczej, – dążenie do zgromadzenia poważnego majątku, – pozyskiwanie dużych funduszy i rozwój własnego kapitału (endowment), – zróżnicowanie źródeł finansowania: środki państwowe, sektora prywatnych przedsiębiorstw, przychody z badań i opłaty zagranicznych studentów, – stworzenie znakomych warunków (infrastruktury, budynków, kampusu) dla kształcenia i badań, dla kadry i studentów, – pozyskanie najwyższej klasy kadry menedżerskiej posiadającej wizję strategiczną i plany jej realizacji 	<p style="text-align: center;">Obszary strategiczne, strategia</p> <ul style="list-style-type: none"> – identyfikacja i budowanie mocnych stron na badaniach, wyróżniającej się reputacji i koncentracja na wiodących (najlepszych) przedmiotach, – 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, – stałe porównywanie się z czołowymi uniwersytetami i departamentami na świecie, – wiara w realizację własnych zamierzeń, – stworzenie pewnej liczby światowej klasy instytutów i wydziałów – choć niekoniecznie wszystkich, – zatrudnienie pewnej liczby czołowych badaczy –liderów światowych w danej dziedzinie
<p style="text-align: center;">Bezpośrednie wyniki</p> <ul style="list-style-type: none"> – realizacja badań i uzyskiwanie nadzwyczajnych wyników uznanych przez akademickich ekspertów i wyróżnionych nagrodami (w tym Nagrodą Nobla), – wypuszczanie absolwentów, którzy zajmują stanowiska władzy i najwyższe pozycje wpływowe w polityce (premierzy, prezydenci) 	<p style="text-align: center;">Dalsze skutki</p> <ul style="list-style-type: none"> – uzyskanie międzynarodowej reputacji badań, – uzyskanie międzynarodowej reputacji kształcenia, – uznanie nie tylko przez inne czołowe ośrodki akademickie, ale także doskonała reputacja w środowiskach poza szkolnictwem – istotny wpływ na społeczeństwo i współczesne czasy

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 globalnym²⁶.

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 zależności²⁷. Zarówno

²⁶ Ibidem.

²⁷ 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 technologii²⁸.

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) bodźce²⁹. Także z analizy *the Economist* (2005, omówienie artykułu przez Salmi 2009) wynikają podobne wnioski³⁰. 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.

²⁸ W różnych stanach USA stopień autonomii uniwersytetów jest rozmaity.

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

³⁰ 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 przyrodnicze, 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, kolegalność 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 konserwatywności 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 amerykański³¹. 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

³¹ 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 uczelni³².

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-demokratycznego³³. 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

³² 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.

³³ 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 instytucjonalnym³⁴. Aby poprawić miejsce w rankingu,

³⁴ 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 ogólności³⁵.

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	

³⁵ 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 liderów³⁶. Codling i Meek zwracali uwagę na uwarunkowania procesu zróżnicowania instytucjonalnego, Aghion et al. przedstawili uwarunkowania osiągnięć uniwersytetów definiowanych wskaźnikami osiągnięć naukowych w rankingu SJT³⁷. Salmi pokazał rozmaite podejścia do określania, czym jest uniwersytet z pierwszej ligi i sposoby dojścia do poziomu światowego³⁸. Alden i Lin zaprezentowali szczegółową listę cech uczelni pierwszej ligi³⁹. 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. Propozycja strategii to koncentracja na poprawie najbardziej kluczowych elementów.

³⁶ A. Codling, V.L. Meek, *Twelve Propositions...*, op. cit.

³⁷ P. Aghion, M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, A. Sapir, *Why Reform...*, op. cit.; *The Governance...*, op. cit.; *Higher Aspirations...*, op. cit.

³⁸ J. Salmi, *The Challenge...*, op. cit.

³⁹ 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 uwagę⁴⁰.

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.

⁴⁰ 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.