

KRYSTIAN SZADKOWSKI

**GLOBALNE RANKINGI UNIWERSYTETÓW
A DŁUGOTERMINOWA STRATEGIA
WZMACNIANIA POZYCJI
POLSKICH UCZELNI**

RAPORT X



KRYSTIAN SZADKOWSKI

**GLOBALNE RANKINGI UNIWERSYTETÓW
A DŁUGOTERMINOWA STRATEGIA
WZMACNIANIA POZYCJI
POLSKICH UCZELNI**

RAPORT X

SERIA RAPORTÓW CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ UAM

POZNAŃ 2019

*Globalne rankingi uniwersytetów a długoterminowa strategia
wzmacniania pozycji polskich uczelni*

Krystian Szadkowski

Raport X

Redakcja merytoryczna: prof. Marek Kwiek

Publikacja finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „DIALOG” w latach 2016-2019 na podstawie umowy nr 0021/DLG/2016/10 z dnia 20 grudnia 2016 r.

Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM
Poznań 2019



SPIS TREŚCI

1.	Streszczenie	6
2.	Wprowadzenie do problematyki raportu	7
3.	Rodzaje rankingów – przegląd	9
4.	Krytyka globalnych rankingów uniwersytetów	12
5.	Ocena wybranych rankingów uniwersytetów	15
6.	Korzyści z wypracowania strategii w stosunku do globalnych rankingów uniwersytetów	17
7.	Sytuacja w Polsce	18
8.	Analiza i ocena obecnej sytuacji w kontekście możliwości budowania silnej pozycji polskich instytucji akademickich w globalnych rankingach	21
9.	Rozwiązania w innych krajach	23
10.	Dobór rankingów i formułowanie strategii – zalecenia dla polityki publicznej	27
11.	Literatura	29

LISTA STOSOWANYCH SKRÓTÓW

ARWU – Academic Ranking of World Universities

THE – Times Higher Education World Universities Rankings

QS – Quacquarelli Symonds World University Rankings

CWTS – CWTS Leiden Ranking

Scimago – SCIMAGO Institutions Ranking

WoS – Web of Science

MNiSW – Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

1. STRESZCZENIE

Niniejszy raport ma na celu przedstawienie kontekstu, który musi zostać uwzględniony przy każdej próbie wypracowania systematycznego stanowiska wobec globalnych rankingów uniwersytetów oraz długoterminowej strategii wzmacniania w nich pozycji polskich uczelni. Przedstawiono w nim nie tylko zwięzłą historię powstania i rozwoju globalnych rankingów uniwersytetów, ale omówiono również pięć głównych rankingów będących najczęstszymi punktami odniesienia w dyskusjach o rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego na świecie: Academic Ranking of World Universities, Times Higher Education World Universities Ranking, QS World University Rankings, CWTS Leiden Ranking oraz SCIMAGO Institutions Ranking. Wszystkie wymienione rankingi zostały scharakteryzowane i ocenione zgodnie z ośmioma głównymi kryteriami (Odzwierciedlanie rzeczywistości, Obiektywność, Zewnętrzne źródła danych, Wszechstronność Szczegółowość, Proporcjonalność przyporządkowania rang, Zestrojenie wyników, Transparentność). Omówiono również główne linie krytyki globalnych rankingów uniwersytetów pojawiające się w najnowszej literaturze przedmiotu, jak również przedstawiono korzyści z posługiwania się rankingami. Raport zawiera również charakterystykę sytuacji polskiego systemu nauki i szkolnictwa wyższego w kontekście globalnych rankingów i wyników osiągniętych w ich ramach przez polskie instytucje, jak również dyskusję na temat czterech polskich przykładów stosunku i strategii względem globalnych rankingów uniwersytetów. W raporcie sformułowano sześć podstawowych wyzwań stojących przed polskimi instytucjami akademickimi oraz ustawodawcą, które powinna uwzględnić wypracowywana w tym kontekście strategia: (1) miejsca prowadzenia badań naukowych w systemie i rozdrobnienie instytucjonalne, (2) brak silnego centrum kierowniczego w instytucjach szkolnictwa wyższego pozwalającego na rozwijanie spójnej i jednolitej instytucjonalnej strategii zwiększania pozycji w globalnych rankingach uniwersytetów, (3) pozbawiona określonego celu i niespójna z kryteriami większości rankingów praktyka parametryzacji jednostek naukowych, (4) niedofinansowanie systemu nauki i szkolnictwa wyższego, (5) względny brak zainteresowania globalnymi rankingami wśród polskich instytucji szkolnictwa wyższego, (6) bezkrytyczna afirmacja globalnych rankingów przez opinię publiczną, która rodzi bezkrytyczny opór wspólnoty akademickiej.

Słowa kluczowe: globalne rankingi uniwersytetów, ewaluacja, krytyka rankingów, bibliometria

2. WPROWADZENIE DO PROBLEMATYKI RAPORTU

Choć globalne rankingi uniwersytetów zaistniały dopiero w 2003 roku, wraz z publikacją pierwszej edycji Shanghai Jiao Tong Academic Ranking of World Universities (ARWU) (Liu 2009), rankingi i porównania instytucji akademickich stanowią element krajobrazu krajowych systemów szkolnictwa wyższego od ponad 100 lat (Hazelkorn 2015). Pierwsze rankingi uniwersytetów amerykańskich, które od 1910 roku publikował James McKeen Cattell (Hammarfelt, Rijcke i Wouters 2017), przecierały szlaki systematycznych porównań rozwiniętych następnie w ramach rankingu „US News and World Report” w 1983 roku czy niemieckiego rankingu uczelni prowadzonego przez Centrum Für Hochschulentwicklung od 1998 roku (Usher 2016). Również w Polsce publikowany od 1999 roku ranking szkół wyższych miesięcznika „Perspektywy” zdążył zbudować sobie mocną pozycję i zaufanie zarówno przyszłych studentów i ich rodziców, jak również instytucji akademickich poddających się porównaniom i chwalcącym się osiąganym w nich wynikami (Siwiński 2002). Jak pisze Hazelkorn (2011a: 187), „współczesne rankingi pojawiły się na skutek przekonania, że brakuje publicznie dostępnych informacji odnośnie jakości i wyników szkolnictwa wyższego”. W umasowionych systemach o stale rosnącej liczbie instytucji szkolnictwa wyższego potrzeba stworzenia narzędzia, które umożliwiałoby właściwy wybór studiów, stawała się coraz bardziej paląca. Zbiegło się to z prowadzoną w tym okresie w wielu krajach publiczną polityką rozliczalności (ang. *accountability*) i zwiększania efektywności systemów (Shin i Toutkoushian 2011), która sprzyjała konstruowaniu rankingów w oparciu o kryteria ilościowe.

Istnieje dziś ponad trzydzieści różnych globalnych rankingów uniwersytetów (Hazelkorn 2015). Można byłoby poświęcić wiele miejsca omawianiu stosowanych w nich zróżnicowanych wskaźników i kryteriów, jak również zmianom, jakie w toku rozwoju poszczególnych rankingów zachodziły zarówno w stosowanej metodologii, przypisywanych wagach, źródłach danych, jak i samych kryteriach składających się na rankingowe algorytmy. W celu przybliżenia ich istoty wystarczy jednak wskazać na siedem najczęściej używanych wskaźników. Są wśród nich: poziom wejściowy studentów, wskaźnik kadra/student, zasoby danej instytucji, satysfakcja studentów, wyniki edukacyjne, wyniki badawcze, reputacja, jaką cieszy się dana instytucja wśród uczonych lub pracodawców na całym świecie (Hazelkorn 2013a: 78; Hazelkorn 2015: 59–78; Usher i Medow 2009). Poddawane analizie dane pochodzą najczęściej z czterech głównych źródeł: od niezależnych stron trzecich, np. rządowych agencji czy ministerstw; ze źródeł własnościowych lub wolno dostępnych internetowych danych bibliometrycznych i danych dotyczących cytowań; od samych poddanych tej formie ewaluacji uniwersytetów; z badań ankietowych przeprowadzanych pośród studentów, kadry, pracodawców i innych interesariuszy.

Wiele rankingów opiera się niemal wyłącznie na danych dotyczących ilości publikowanych artykułów oraz wzorcach cytowań, a w tych, które stosują również inne wskaźniki, wydajność badawcza stanowi istotny punkt odniesienia. Choć twórcy rankingów w rodzaju U-Multirank, w których to użytkownik dobiera kryteria oceny i porównywania, starają się odmienić tę sytuację, ich sukcesy na tym polu są wciąż umiarkowane (Van Vught i Ziegele 2012). Głównym punktem odniesienia większości rankingów wciąż pozostają wyniki badawcze i reputacja danych uczelni, gdyż najłatwiej uzyskać na ich temat względnie wiarygodne dane. Jak jednak pisze Ellen Hazelkorn (2015: 49), „wybór wskaźników i wag odzwierciedla priorytety czy sądy ich wytwórców. Nie ma czegoś takiego, jak obiektywny ranking”. Pozycja danego uniwersytetu może się zmienić znacząco w zależności od przydania określonej wagi danemu wskaźnikowi, choć oczywiście istnieje również grupa uniwersytetów o niezwykle „stabilnej” i niezależnej od zmieniających się kryteriów pozycji.

Wprawdzie większość rankingów ocenia pojedyncze instytucje szkolnictwa wyższego, ale kraje odnoszące w nich największe sukcesy to kraje o silnych i rozwiniętych systemach szkolnictwa wyższego. Jak podkreślają badacze, fakt, że Stany Zjednoczone, Wielka Brytania czy Niemcy posiadają tak liczną reprezentację w pierwszej pięćsetce rankingu szanghajskiego, nie wziął się wyłącznie z tego, że w skutek określonych inicjatyw udało im się zbudować tak wiele instytucji klasy światowej (Naidoo 2018; Hazellkorn 2013). Kraje te w sprzyjających okolicznościach geopolitycznych i gospodarczych zbudowały i rozwinęły światowej klasy systemy szkolnictwa wyższego, w którym racjonalny podział zadań między częściami systemu sprzyja rozwojowi doskonałości w jego określonych i licznych miejscach.

Nawet po rozszerzeniu listy instytucji ocenianych w ramach najbardziej prestiżowych rankingów (ARWU i THE) z 500 do 1000 czy wręcz 1250 pozycji (w przypadku ARWU dalsze pozycje określa się mianem kandydatów do top 500) wyróżniona grupa stanowi zaledwie około 5,5% spośród, jak zwykle się szacować, ponad 18 000 instytucji akademickich na całym świecie. W zestawieniach przodują przede wszystkim kraje rozwinięte z centrum globalnej gospodarki (Marginson i Ordorika 2011) – swoiste centra władzy (Pusser i Marginson 2016); centra kulturalne i miejsca, w których funkcjonują dominujące języki nauki (Ordorika i Loyd 2015); czy miejsca znajdujące się blisko istotnych węzłów komunikacyjnych w postaci połączeń lotniczych z globalnymi centrami (Guo, Del Vecchio i Pogrebna 2017). Konkurencja, której motor stanowią globalne rankingi, jest w punkcie wyjścia nierówna, a nowi uczestnicy mogą w niej odnieść sukces jedynie dzięki ogromnym wysiłkom i nakładom finansowym.

Pozytywne efekty wzmoczonych wysiłków obliczonych na podniesienie pozycji krajowych uniwersytetów w globalnych rankingach możemy obserwować w kilku krajach na świecie. Jako pierwszy narzuca się spektakularny przykład Chin (Lim 2015), którym w ciągu niecałych dwóch dekad udało się nie tylko zwiększyć obecność w rankingu

szanghajskim z 9 uniwersytetów w 2003 roku do 51 w 2018 roku (w tym przeprowadzić swoje czołowe jednostki z trzeciej do pierwszej setki zestawienia), ale w niektórych obszarach nauki przeskoczyć wręcz amerykańskiego giganta (Marginson 2018). Nieco mniej spektakularne, ale również pouczające przykłady państwowych inicjatyw na rzecz wprowadzania krajowych instytucji na szczyty globalnych rankingów możemy zaobserwować w ostatnim czasie w Rosji (Agasisti i in. 2018), Danii (Lim i Ørberg 2017) czy Norwegii (Elken, Hovdhaugen i Stensaker 2016). Wszystkie pokazują jednak, że osiągnięcie faktycznych efektów w podnoszeniu pozycji krajowych uniwersytetów w globalnych rankingach wymaga skoordynowania pracy rządu i instytucji akademickich, długofalowej strategii i stałych, wysokich nakładów finansowych.

Dotychczas w Polsce globalne rankingi uniwersytetów zajmowały pełną ambiwalencji pozycję w obrębie polityki publicznej prowadzonej w stosunku do sektora nauki i szkolnictwa wyższego (Dakowska 2013; Kwiek 2016). Brakowi jasno określonej strategii ze strony rządzących oraz kierownictwa instytucji akademickich towarzyszyła, z jednej strony, bezkrytyczna akceptacja rankingów po stronie ich entuzjastów (np. opinia publiczna), a z drugiej bezkrytyczny opór ze strony poddanych ich surowej ocenie akademików. Zadaniem stojącym przed niniejszym raportem jest zaproponowanie konstruktywnego stanowiska wobec rzeczywistości globalnych rankingów uniwersytetów, jak również przemyślenie podstaw strategii, jaką mogłoby rozwinąć Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w tym obszarze. W tym celu rozpoczniemy od zwięzłego przeglądu najważniejszych rankingów oraz przeanalizujemy ich mocne i słabe strony. Następnie omówimy podstawowe linie krytyki globalnych rankingów obecne w literaturze przedmiotu, w kolejnym kroku podkreślając również ich zalety. W tym świetle rozważymy sytuację polskiego systemu, wskazując na sześć wyzwań stojących przed polskim systemem szkolnictwa wyższego. Wreszcie przyjrzymy się krytycznie rozwiązaniom wypracowanym przez rządy i kierownictwo uniwersytetów w innych krajach na świecie. Wszystko to w celu sformułowania czytelnych wniosków i zaleceń dla polskiej polityki publicznej prowadzonej w stosunku do sektora.

3. RODZAJE RANKINGÓW – PRZEGLĄD

Spośród istniejących dziś ponad trzydziestu globalnych rankingów pięć stanowi najczęstszy punkt odniesienia ustawodawców i instytucji akademickich na całym świecie. Poniżej przedstawiono ich specyfikę i zwięzłą historię.

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES (ARWU)

Początki rankingu szanghajskiego sięgają końca lat 90. XX wieku. Warto im się nieco lepiej przyjrzeć, żeby dobrze zrozumieć specyfikę tego zestawienia. Pierwotnym

celem jego twórców było dostarczenie informacji o globalnym krajobrazie szkolnictwa wyższego, po to, aby określić pozycję, jaką zajmują w nim chińskie uniwersytety (European Commission Research Headlines 2003). Analizy te stanowiły konsekwencję rozpoczętego w maju 1998 roku projektu tworzenia i rozwoju chińskich uniwersytetów klasy światowej, który znany jest dziś pod nazwą „Projekt 985”. W jego ramach na tworzenie uczelni klasy światowej przeznaczono około 32.9 miliarda chińskich juań (Ying 2011). W latach 1999–2001 grupa badaczy pracowała nad benchmarkami chińskich instytucji z czterema grupami amerykańskich uniwersytetów (Liu 2013). Zespół skupił się na amerykańskim modelu uniwersytetu badawczego i poszukiwał sposobu na zmierzenie właściwych mu cech świadczących o doskonałości w oparciu o dane, które można byłoby określić mianem „obiektywnych”. Wybór padł ostatecznie na dane bibliometryczne zbierane przez firmę Thomson Reuters, publikacje w „Nature” i „Science” oraz liczbę absolwentów i aktualnych pracowników z nagrodami Nobla. Raz stworzona mapa, oparta na możliwie przejrzystych i stabilnych kryteriach, miała umożliwić stopniowe, świadome pięcie się w górę w akademickiej hierarchii chińskich uczelni, szczególnie zaś czołowej grupie dziewięciu uniwersytetów nazywanej C9. Proces ten szedł w parze ze stopniowym urzeczywistnianiem i krzepnięciem w regionie „postkonfucjańskiego modelu gospodarki opartej na wiedzy” (Marginson 2012). Pierwotny cel twórców rankingu miał jednak charakter przede wszystkim naukowy i poznawczy. Jak deklarował kierownik zespołu badawczego profesor Nian Cai Liu, starano się przede wszystkim znaleźć odpowiedzi na palące pytania związane z „Projektem 985”, a mianowicie: „[j]aka jest definicja uniwersytetu klasy światowej? Jaka jest pozycja chińskich uniwersytetów w światowym systemie szkolnictwa wyższego? W jaki sposób najlepsze chińskie uniwersytety mogą zredukować przepaść, jaka dzieli je od uniwersytetów klasy światowej?” (Liu 2009: 2). Choć wstępne wyniki tych poszukiwań były znane już wcześniej, zespół z Uniwersytetu Szanghajskiego po długotrwałych namowach naukowców z całego świata odwiedzających uczelnię postanowił je upublicznić (początkowo w postaci prostej tabeli w Excelu) dopiero w 2003 roku.

TIMES HIGHER EDUCATION WORLD UNIVERSITIES RANKINGS (THE)

Już rok później wydawca „Times Higher Education Supplement”, brytyjskiego czasopisma poświęconego problemom szkolnictwa wyższego, wspólnie z prywatną firmą Quacquarelli Symonds, specjalizującą się w zagranicznej edukacji wyższej i doradzaniu uczelniom na całym świecie, opublikowali pierwszy ranking Times Higher Education–Quacquarelli Symonds (THE-QS) (Baty 2013). Często sugeruje się, że była to bezpośrednia odpowiedź na relatywnie słabszą, niż można było tego wówczas oczekiwać, pozycję brytyjskich uczelni w rankingu szanghajskim. Twórcy tego rankingu wybrali inny zestaw kryteriów niż zespół profesora Liu. Podczas

gdy ranking szanghajski niemal w całości opiera się na danych bibliometrycznych, w THE-QS wykorzystano kontrowersyjne ankietowe badanie opinii o ocenianych instytucjach. W 2009 roku rozeszły się drogi tworzących ranking instytucji, wobec czego od 2010 roku publikowane są osobno dwa zestawienia: THE World University Rankings oraz QS World University Rankings (Sowter 2013).

QS WORLD UNIVERSITY RANKINGS

O ile ranking wydawany przez Times Higher Education utrzymał prestiżową pozycję jednego z dwóch najbardziej wpływowych i szeroko wykorzystywanych rankingów na świecie, o tyle w przypadku Quacquarelli Symonds mieliśmy do czynienia z przesunięciem się przedsięwzięcia na marginesy publicznej uwagi. Wiele wątpliwości i krytyki wzbudziło oparcie kryteriów oceny instytucji w znacznej mierze na wynikach ankiet dotyczących reputacji przy: bardzo niskim wskaźniku ich zwrotu (2 do 8 procent), nieprzejrzystych zasadach doboru próby, jak również kontrowersyjnych sposobach ich zbierania (Redden 2013). Dodatkowym problemem w przypadku ankiety reputacyjnej stanowiącej podstawę określania wyników było jej wyraźne skrzywienie regionalne – istotna część ankiet rozesłana została do naukowców i pracodawców ze Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Australii (Huong 2013). Liczne problemy ze sposobem zbierania danych oraz kontrowersje, które przez lata narosły wokół rankingu QS sprawiają, że choć na całym świecie możemy odnaleźć instytucje akademickie zabiegające o zwiększanie swojej pozycji w jego ramach, to badacze szkolnictwa wyższego nie traktują jego wyników poważnie.

CWTS LEIDEN RANKING

Ranking Lejdejski tworzony od 2011/2012 roku przez The Centre for Science and Technology Studies na Uniwersytecie w Lejdzie opiera się wyłącznie na danych bibliometrycznych i służy porównywaniu uniwersytetów pod kątem ilości i jakości produkcji naukowej mierzonej opublikowanymi artykułami oraz cytowaniami (Waltman i in. 2012). Zasilany jest danymi czerpanymi z Web of Science, obecnie prowadzonej przez Clarivate Analytics. Ranking Lejdejski nie oferuje jednej sztywnej hierarchii pozycyjnej ocenianych uniwersytetów. To interaktywne narzędzie, a zróżnicowane wskaźniki wykorzystane do stworzenia tego zestawienia pozwalają porządkować uniwersytety według posiadanego przez nie wpływu mierzonego cytawalnością publikacji, jak również według skali międzynarodowej współpracy badawczej. Dodatkowym atutem jest możliwość porządkowania tabeli zestawienia według wskaźników zważonych dla rozmiaru ocenianej instytucji. Ranking rozwijany jest przez światowej klasy badaczy bibliometrów, jak również społecznych badaczy nauki i technologii, zwolenników odpowiedzialnego wykorzystania metryk i twórców tzw. Manifestu Lejdejskiego. Samo CWTS zajmuje

się również rozwijaniem finansowanego przez Komisję Europejską projektu ranking U-Multirank, skierowanego w większym stopniu do obecnych i przyszłych studentów oraz ich rodziców.

SCIMAGO INSTITUTIONS RANKING

Rozwijany od 2009 roku ranking instytucji SCIMAGO to kolejne, oparte przede wszystkim na danych bibliometrycznych zestawienie uniwersytetów, instytucji akademickich czy firm prywatnych zajmujących się badaniami. Obecnie ranking obejmuje 5637 instytucji, w tym 3234 instytucje sektora szkolnictwa wyższego. W odróżnieniu od Rankingu Lejdejskiego dane, na podstawie których dokonywana jest ocena instytucji w ramach SIR, pochodzą przede wszystkim z bazy Scopus prowadzonej przez firmę Elsevier. Różnią się one przede wszystkim odmiennym sposobem definiowania obszarów dziedzinowych, w ramach których oceniany jest wpływ danych instytucji. Ranking porównuje instytucje w trzech odrębnych obszarach: (1) wyników badawczych (50%), (2) innowacyjności (30%) oraz (3) wpływu społecznego mierzonego widzialnością stron internetowych samych instytucji (20%).

4. KRYTYKA GLOBALNYCH RANKINGÓW UNIwersYTETÓW

Od czasu ich powstania – to znaczy publikacji w 2003 roku pierwszego i najważniejszego dziś globalnego ranking uniwersytetów (ARWU) – o rankingach w szkolnictwie wyższym napisano wiele. W porównaniu z liczbą tekstów opublikowaną na ten temat w literaturze przedmiotu znajdziemy jednak stosunkowo niewiele głosów krytycznych, które całkowicie odrzucałyby ideę globalnych rankingów, porównań czy benchmarkingu w polu szkolnictwa wyższego. Kwestie podnoszone najczęściej przez badaczki i badaczy można sprowadzić raczej do wskazywania na ograniczenia rankingów i stosowanych miar. Mimo dostrzegania poważnych negatywnych konsekwencji globalnych rankingów postulaty alternatywy zwykle kończą się albo na sugerowaniu usprawnień istniejących rozwiązań, albo na proponowaniu miar ukierunkowanych na uchwytowanie innego rodzaju aspektów rzeczywistości akademickiej. Rankingi jawić mogą się więc jako nieuchronne (Hazelkorn 2015) i nawet najbardziej krytyczni badacze głównego nurtu z rezygnacją powtarzają frazę: „rankingi zostają z nami na dobre” (*rankings are here to stay*). Wynikać ma to z faktu, że rankingi mimo wszystko wzmacniają pozytywnie oceniane dążenia instytucji szkolnictwa wyższego do walki o jak najlepsze osiągnięcia. Jednakże, z drugiej strony, wskazuje się, że bardziej niż do jakiegokolwiek poprawy sytuacji w globalnym szkolnictwie wyższym prowadzą one do daleko posuniętego izomorfizmu instytucjonalnego, unifikacji systemu oraz koncentracji prestiżu i zasobów w obrębie wąskiej grupy instytucji (Münch 2014).

W oparciu o przegląd literatury, a zwłaszcza na podstawie ustaleń poczynionych przez Ulricha Teichlera (2011) oraz Hazelkorn (2015) tematy podejmowane przez badaczy globalnych rankingów podzielić można na cztery ogólne obszary: (1) kwestie metodologiczne związane z globalnymi rankingami (Trigwell 2011; Longden 2011; Stergiou i Lessenich 2014); (2) teoretyczne opracowanie zagadnienia rankingów (Marginson 2007; 2009a; 2009b; Sauder i Espeland 2009; Amsler i Bolsmann 2012; Amsler 2014; Lynch 2014); (3) konsekwencje funkcjonowania globalnych rankingów dla dynamiki krajowych systemów i instytucji szkolnictwa wyższego (Dill i Soo 2005; Espeland i Sauder 2012; 2016; Hazelkorn 2015; Kwiek 2016); (4) relacje między globalnymi rankingami, systemami szkolnictwa wyższego a szerszym otoczeniem społeczno-gospodarczym (Ordorika i Lloyd 2013; 2015; Lo 2011; 2014).

Wskazać można też dziewięć podstawowych linii krytyki rankingów najczęściej przewijających się w literaturze przedmiotu. Po pierwsze, wskazuje się, że rankingi stosowane są zarówno przez krajowych, jak i instytucjonalnych liderów pomimo oczywistych niedociągnięć i problemów związanych z wykorzystywanymi w nich kryteriami. W ten sposób tworzy się błędne koło. Przystosowywanie się do nieadekwatnych kryteriów prowadzi do wielu negatywnych konsekwencji, a instytucje, a niekiedy nawet całe systemy, tracą kontrolę nad suwerennym wyznaczaniem własnych celów (Deem, Lucas i Mok 2009; Erkkilä 2014). Po drugie, wskazuje się na słabość danych i sposobów ich zbierania, a także ograniczenia wykorzystywanych przy tej okazji wskaźników. W ramach tego rodzaju krytyki pojawiają się zastrzeżenia względem np. ankietowego badania opinii o uniwersytetach stosowanych w niektórych rankingach (THE, QS) czy też zawężania listy uwzględnianych baz danych bibliometrycznych do tych, w których czołową rolę odgrywają dane anglojęzyczne, czy wreszcie do ignorowania (np. w ARWU) wkładu nauk humanistycznych (Hazelkorn 2015; Lim 2017). Po trzecie, podkreśla się całkowity brak i prawdopodobną niemożliwość osiągnięcia zgody odnośnie tego, co oznacza „jakość” w szkolnictwie wyższym, do której przybliżyć miałyby stosowane przez rankingi wskaźniki (Hazelkorn 2015). Po czwarte, szeroki zbiór tekstów krytycznych wobec globalnych rankingów podejmuje kwestie związane ze wzmacnianiem przez nie istniejącej hegemonii systemów anglosaskich i przyczynianie się do rozwoju amerykańskiej dominacji w szkolnictwie wyższym (Marginson i Ordorika 2011). Po piąte, podkreśla się, że z racji tego, że rankingi opierają się na danych ilościowych, są strukturalnie skrzywione, a wobec tego niezdolne do uchwycenia bogactwa i różnorodności w szkolnictwie wyższym. Nie chodzi przy tym jedynie o różnorodność językową, kulturową czy dyscyplinarną, ale również, a może przede wszystkim różnorodność instytucjonalną (Ordorika i Lloyd 2013; Pusser i Marginson 2016). Po szóste, duża część krytyki dotyczy

promowanych przez rankingi procesów agregacji danych i tworzenia profili całych instytucji zamiast rozbijania ich na wydziały i zestawiania podobnych do siebie instytucji lub na przykład porównywania całych systemów szkolnictwa wyższego (Marginson 2018; Hazelkorn 2013). Po siódme, na celowniku krytyków znajduje się akademicki „wyścig zbrojeń”, którego celem jest uzyskanie przewagi pozycyjnej, co prowadzi nie tylko do koncentracji zasobów w poszczególnych instytucjach, ale również do podnoszenia kosztów całego przedsięwzięcia akademickiego ponad poziom niezbędny dla zapewniania masowej edukacji wysokiej jakości. Po ósme, zwraca się uwagę na postępującą hierarchizację zachodzącą na skutek promowanego przez rankingi wyścigu o prestiż wewnątrz krajowych systemów szkolnictwa wyższego (Hazelkorn 2013; Münch 2014). Wreszcie, po dziewiąte, podkreśla się konserwatywny charakter akademickiego prestiżu, który bazując na efekcie św. Mateusza w nauce (według logiki słów z Ewangelii św. Mateusza: „Każdemu bowiem, kto ma, będzie dodane, tak że nadmiar mieć będzie. Temu zaś, kto nie ma, zabiorą nawet to, co ma”), promuje raczej sumę przeszłych osiągnięć niż obecne i terażniejsze wyniki instytucji szkolnictwa wyższego. Jest to nie tylko mechanizm odpowiedzialny za podkopywanie merytokracyjnych rządów w nauce, ale również blokada na drodze do rozwoju nowej wiedzy. Dodatkowo rankingi posiadają konserwujący wpływ na naukę, ponieważ wśród uwzględnianych przez nie wskaźników promuje się tradycyjne metody upowszechniania wiedzy (artykuły naukowe), nie tylko nie uwzględniając tym samym specyfiki niektórych dyscyplin, ale również uniemożliwiając premiowanie wszystkich aktywności o społecznym charakterze, a zatem wykraczających poza standardowe produkowanie „wyników” w publikowalnej postaci (Marginson 2009a; Hazelkorn 2013; Münch 2014).

Powyższe zarzuty formułowane w ciągu blisko dwóch dekad przez badaczy analizujących globalne rankingi uniwersytetów to jedynie wierzchołek góry lodowej problemów generowanych w skutek ich niczym niezakłóconego funkcjonowania. Wyłania się z nich jednak spójny obraz bardziej ogólnego problemu. Wszystkie publikowane dziś rankingi powstały w konkretnych celach, rozwijane są przez konkretnych twórców wpisujących w nie szereg założeń dotyczących tego, co jest istotne, co to znaczy „jakość” czy „uniwersytet klasy światowej” i w zależności od kontekstu społeczno-kulturowo-politycznego można te kwestie wypełniać innymi znaczeniami. Rankingi to jedynie narzędzia, a zadaniem polityki publicznej prowadzonej w stosunku do sektora nauki i szkolnictwa wyższego powinno być określenie, czy jako mechanizmy pomiaru i porównywania sprzyjają one realizacji wszystkich (lub przynajmniej określonych) celów stawianych przez rządzących przed systemem. Chociaż globalne rankingi powinny być traktowane z należytą uwagą, gdyż ich dzisiejszy wpływ na krajobraz nauki i szkolnictwa wyższego (również w Polsce) jest potężny i niezaprzeczalny, to jednak muszą być traktowane z odpowiednią dozą krytycyzmu i przy świadomości

wpisanych w nie ograniczeń i generowanych potencjalnie problemów. Rankingi to „czarne skrzynki”, które należy rozpakowywać, wskazując na pierwotnie przypisane im przez twórców funkcje i cele. W kolejnym kroku przyjrzymy się pięciu najbardziej charakterystycznym globalnym rankingom uniwersytetów przez pryzmat ośmiu kryteriów oceny sformułowanych przez Simona Marginsona (2016).

5. OCENA WYBRANYCH RANKINGÓW UNIwersYTETÓW

W swojej książce *Higher Education and the Common Good* prof. Simon Marginson z Oxford University, obecnie kierownik największego na świecie centrum badań nad problematyką globalnego rozwoju szkolnictwa wyższego, opracował osiem kryteriów oceny globalnych rankingów uniwersytetów, dzieląc je na dwie grupy: a) kryteria sformułowane w celu poprawienia jakości danych; b) kryteria sformułowane w celu zoptymalizowania wpływu dostosowywania zachowań na wyniki.

Kryteria sformułowane w celu poprawienia jakości danych to:

1. Odzwierciedlanie rzeczywistości – czy zastosowane metody i kryteria oceny w danym rankingu faktycznie uchwytują to, co jego twórcy zamierzali zmierzyć? Czy dobrane kryteria są faktycznie istotne dla mierzonego zjawiska?
2. Obiektywność – czy zestawy danych dobrany przez twórców danego rankingu są wewnętrznie spójne i niepodlegające odchyleniom?
3. Zewnętrzne źródła danych – czy dany ranking polega na zewnętrznych względem ocenianych instytucji źródłach danych? W jakim stopniu?
4. Wszechstronność – czy dany ranking ocenia możliwie najszersze spektrum aktywności instytucji szkolnictwa wyższego?
5. Szczegółowość – czy ranking opiera się na wskaźnikach mierzących oceniane zjawisko bądź cechę, czy też na wskaźnikach stanowiących założone przybliżenie danego zjawiska bądź cechy?
6. Proporcjonalność przyporządkowania rang – czy dany ranking pozwala na przyporządkowanie konkretnej pozycji ocenianym uniwersytetom?

Z kolei kryteria sformułowane w celu zoptymalizowania wpływu dostosowywania zachowań na wyniki to:

1. Zestrojenie wyników – czy ranking stymuluje zachowania pozwalające na podnoszenie ogólnego, ostatecznego wyniku?
2. Transparentność – czy dany ranking pozwala na zorientowanie się w nim niespecjalistom (np. opinii publicznej)?

Tabela 1 zawiera ocenę pięciu najpopularniejszych globalnych rankingów uniwersytetów podług powyższych ośmiu kryteriów oceny.

Tabela 1. Ocena globalnych rankingów uniwersytetów według ośmiu kryteriów

Kryteria ewaluacji	ARWU	Ranking Lejdejski	Quacquarelli Symonds	Scimago	THE
Odzwierciedlanie rzeczywistości	ŚREDNIE-SILNE – Problem absolwentów noblistów (10%)	SILNE – Wyniki bazują na publikacjach oraz cytowaniach	ŚLABE – wyniki silnie determinowane przez metody	SILNE – wyniki bazują na publikacjach oraz cytowaniach	ŚLABE – wyniki silnie determinowane przez metody
Obiektywność	SILNA – Wyłącznie nagrody i publikacje	SILNE – wyłącznie publikacje i cytowania	ŚLABE – wyniki ankiety stanowią o 50% ostatniej pozycji	SILNE – wyłącznie publikacje i cytowania	ŚLABE – wyniki ankiet stanowią o 34,5% ostatniej pozycji
Zewnętrzne źródła danych	ŚREDNIE-SILNE – ISW mogą wpłynąć na liczbę kadry (10%)	SILNE – wszystkie dane pochodzą z Web of Science	ŚREDNIE-ŚLABE – w niektórych obszarach dane negocjowane z ISW	SILNE – wszystkie dane pochodzą z bazy SCOPUS	ŚLABE – w części obszarów dane negocjowane z ISW
Wszechstronność	ŚLABA – wyłącznie badania	ŚLABA – bazuje jedynie na danych dotyczących badań	ŚREDNIA – reputacja, badania, umiędzynarodwienie	ŚLABA – bazuje jedynie na danych dotyczących badań	ŚREDNIA-SILNA – jak w QS plus doktoraty oraz zasoby finansowe
Szczegółowość	ŚREDNIA – wielowartościowy wskaźnik, wewnętrznie skorelowany	SILNE – samodzielne wskaźniki	ŚLABE – przybliżenia, arbitralne wagi w ramach multiwskaźnika	SILNE – samodzielne wskaźniki	ŚLABE – arbitralne wagi w ramach multiwskaźnika
Proporcjonalność przyporządkowania rang	ŚREDNIA – Pojedyncze rangi do 100 miejsca, następnie duże grupy	SILNE – wskaźniki umożliwiają przydzielanie pojedynczych rang	ŚLABE – pojedyncze rangi do 400 dalej grupy do 1000+	SILNE – wskaźniki umożliwiają przydzielanie pojedynczych rang	ŚLABE – pojedyncze rangi do 200 dalej grupy do 1000+
Zestrojenie wyników	ŚREDNIE-ŚLABE – skrzywienie badawcze. Blokada Noblowska na szczytach hierarchii	ŚREDNIE – skrzywienie badawcze. Jasne cele. Stroma hierarchia	ŚREDNIE) ŚLABE – (status). Fałszywy zasięg, zmienność	ŚREDNIE – skrzywienie badawcze. Jasne cele. Stroma hierarchia	ŚREDNIE) ŚLABE – (status). Fałszywy zasięg, zmienność
Transparentność	ŚREDNIA – skala nieprzejrzysta dla niespecjalistów	ŚREDNIA-SILNA – częściowo nieprzezroczysty dla niespecjalistów	ŚLABE – skala i ankiety nieprzejrzyste dla specjalistów	ŚREDNIA-SILNA – częściowo nieprzezroczysty dla niespecjalistów	ŚLABE – złożony, skala i ankiety nieprzejrzyste dla specjalistów

Źródło: Marginson (2016: 189).

W powyższym ogólnym zestawieniu uwypuklone zostały wyraźne różnice między analizowanymi przez nas globalnymi zestawieniami uniwersytetów. Możemy wyróżnić, dla przykładu silne rankingi oparte niemal wyłącznie na danych bibliometrycznych jak Ranking Lejdejski oraz SIR. Choć na prezentowanych przez nie zestawieniach można polegać, ponieważ opierają się one na sprawdzonych i nieulegających odchyleniom danych, to ich słabą stroną jest ograniczenie spojrzenia wyłącznie do obszaru badawczego i publikacyjnej aktywności pracowników ocenianych instytucji. Tego rodzaju odchylenie współdzieli również ARWU, który w świetle powyższych kryteriów wydaje się rzetelnym narzędziem oceny instytucjonalnego prestiżu zbudowanego na aktywności badawczej. Najslabiej i najmniej wiarygodnie wypadają dwa rankingi, których istotnym komponentem są ankiety reputacyjne, czyli THE i QS.

6. KORZYŚCI Z WYPRACOWANIA STRATEGII W STOSUNKU DO GLOBALNYCH RANKINGÓW UNIWERSYTETÓW

Od 2003 roku globalne rankingi przyciągają uwagę społeczeństw na całym świecie, a rządy i kierownictwo instytucji szkolnictwa wyższego zmuszane są zająć względem nich stanowisko – choćby negatywne. Jednak pomimo wszystkich wyżej wymienionych ograniczeń globalne rankingi posiadają swoje zalety i trudno doszukać się dziś krajowego systemu, w którym by je jednoznacznie ignorowano.

Po pierwsze, pozwalają na stworzenie zestawu benchmarków, których można używać w celu monitorowania postępów w realizacji założonych przez politykę publiczną celów. Najlepszym przykładem takiego wykorzystania jest historia powstania i rozwoju rankingu szanghajskiego stanowiącego istotny punkt odniesienia chińskich inicjatyw doskonałości. Po niemal dwudziestu latach chińskie władze mogły z powodzeniem stwierdzić, że tamtejsze uniwersytety przeszły głębokie projakościowe przekształcenia, a nauka chińska ugruntowała mocną pozycję w skali globalnej.

Po drugie, rankingi pozwalają uwidocznic i otworzyć się ocenianym w ich ramach instytucjom na globalne przepływy studentów międzynarodowych oraz kadry. Umieędzynarodowienie, będące od lat w centrum zainteresowania polskich uczelni starających się nie tylko zapelnic lukę finansową po prowadzonym przez lata odpłatnym kształceniu, ale również usiłujących zbudować atmosferę kultury różnorodności i otwartości w ramach swoich kampusów, jest dziś priorytetem. Przy stale zmniejszającej się liczbie kandydatów na studia kurczy się również pula studentów najbardziej uzdolnionych, których obecność w systemie niezbędna jest do jego dalszej reprodukcji. Także pozyskiwanie zagranicznej kadry jest łatwiejsze w sytuacji posiadania mocniejszej pozycji w ramach globalnych zestawień,

zaś słaba pozycja lub jej zupełny brak działa jako dodatkowy czynnik sprzyjający „drenażowi mózgow” z systemów peryferyjnych.

Wreszcie, po trzecie, rankingi oferują uproszczoną wizję nauki i szkolnictwa wyższego, którą łatwiej komunikować opinii publicznej. W czasach wysokiej złożoności przedsięwzięcia akademickiego rankingi – czy raczej postępy czynione przez krajowe instytucje w ich ramach – stanowią prosty i zrozumiały wskaźnik stanu danego systemu, przyczyniając się do budowania społecznego zaufania do nauki i szkolnictwa wyższego w danym kraju. I na odwrót, w debacie publicznej argumenty z „niskiej pozycji polskich uniwersytetów w globalnych rankingach” często rozstrzygają o zamykaniu dyskusji nad zwiększaniem nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe. Choć ostatecznie dochodzi do stworzenia błędnego koła – bez wzrostu pozycji uniwersytetów w światowych rankingach trudny do wyobrażenia jest wzrost nakładów na ten sektor, a bez wzrostu nakładów równie trudny do wyobrażenia jest wzrost pozycji w rankingach – to nie przesądza to o istotności globalnych rankingów w procesie budowania społecznego zaufania do systemów szkolnictwa wyższego i nauki wspólnie.

7. SYTUACJA W POLSCE

W Polsce niemal od początku swojego istnienia globalne rankingi uniwersytetów (przede wszystkim ARWU i THE) przykuwały uwagę opinii publicznej – w większym nawet stopniu niż wspólnoty akademickiej czy ustawodawców. Nigdy jednak nie stały się istotnym punktem konstruktywnego odniesienia polityki publicznej prowadzonej w stosunku do sektora. Uchwalenie „Konstytucji dla nauki” to najlepszy moment, by wypracować przemyślaną i opartą na empirii strategię polskiego systemu szkolnictwa wyższego i nauki wobec globalnych rankingów uniwersytetów.

12 marca 2016 roku „Times Higher Education”, którego wydawcy odpowiedzialni są za publikację jednego z dwóch najważniejszych globalnych rankingów uniwersytetów, wypuścił zestawienie dwustu najlepszych uniwersytetów w Europie. Nikogo pewnie nie zaskoczyła mocna i dominująca pozycja instytucji z Wielkiej Brytanii (ponad 46 uniwersytetów spośród 200 wyselekcjonowanych). Tabelę otworzyły oczywiście uniwersytety z Oksfordu i Cambridge, wieloletni liderzy elitarniej nauki i kształcenia. Silną pozycję uzyskały, co zrozumiałe, instytucje z takich systemów jak niemiecki (36 uniwersytetów), włoski (19), francuski (15), holenderski (13) czy szwedzki (11) – funkcjonujących w dużych i bogatych krajach Europy Zachodniej. Długotrwałe programy budowy uniwersytetów klasy światowej przyniosły też dostrzegalne przez przyzmat rankingu efekty dla rosyjskich instytucji, z których Państwowy Uniwersytet Łomonosowa w Moskwie, jeden z pięciu uwzględnionych w zestawieniu, ulokował się na silnej 79 pozycji. Zdziwienie komentatorów, zarówno

tych zagranicznych, jak i przede wszystkim rodzimych, wywołał całkowity brak w zestawieniu instytucji z Polski. Efekt ten pogłębia jeszcze wyraźniej fakt, o którym mówi się nieco mniej, mianowicie, że w światowej odsłonie z 2015–2016 roku mogło zabraknąć w ogóle polskich instytucji, gdyby nie fakt, że zdecydowano się rozszerzyć ranking z 500 do 800 instytucji. Uniwersytet Warszawski, który jeszcze rok wcześniej cieszył się stabilną pozycją między 301 a 350 miejscem, znalazł się dwieście miejsc niżej – między 501 a 600 pozycją. Pozostałe polskie instytucje, w tym Uniwersytet Jagielloński, notowane były między 601 a 800 miejscem. Takie wyniki z pewnością musiały rozczarowywać zarówno opinię publiczną, jak również ustawodawców i przedstawicieli samych ocenianych instytucji.

Choć obecność polskich uczelni w zestawieniach globalnych uniwersytetów nie jest dziś rzadkością (szczególnie w LR i SCIMAGO ze względu na ich szeroki profil) jedynie siedem instytucji notowanych jest we wszystkich pięciu interesujących nas w tym raporcie rankingach. Dodatkowym problemem jest fakt, że w ostatnim czasie sytuacja zdecydowanej większości polskich instytucji akademickich widziana przez pryzmat globalnych rankingów uległa pogorszeniu. Tabela 2 prezentuje wyniki siedmiu polskich instytucji w pięciu głównych globalnych rankingach uniwersytetów w latach 2018–2019.

Tabela 2. Instytucje uwzględnione w więcej niż dwóch najważniejszych globalnych rankingach

	ARWU 2018	THE 2019	QS 2019	LR 2018*	SCIMAGO 2018**
AGH	601–700	801–1000	801–1000	789	427
Politechnika Warszawska	701–800	801–1000	601–650	889	402
Politechnika Wrocławska	901–1000	1000+	801–1000	740	421
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza	701–800	801–1000	801–1000	806	462
Uniwersytet im. Mi- kołaja Kopernika	901–1000	1000+	801–1000	770	473
Uniwersytet Jagielloński	401–500	601–800	411	826	422
Uniwersytet Łódzki	901–1000	1000+	801–1000	894	487
Uniwersytet Warszawski	301–400	601–800	394	768	393

* Ranking Lejdejski 2018 – według wskaźnika wpływu PP(top10%);

** Miejsca w sektorze „szkolnictwo wyższe”. Najwyższą, 332 pozycję (wszystkie sektory) w rankingu SCIMAGO spośród polskich instytucji uzyskała Polska Akademia Nauk traktowana jako jeden podmiot.

Słabe wyniki polskich uniwersytetów we wszystkich globalnych rankingach sprawiają, że niemal od początku ich powstania i upowszechnienia traktuje się je w naszym kraju z pewną bezkrytyczną nabożnością. Gdy w 2005 roku, najpewniej przez metodologiczny przypadek, w rankingu szanghajskim pojawił się Uniwersytet Wrocławski, jego ówczesny rektor prof. Leszek Pacholski mówił z nieukrywaną dumą: „[c]hciałbym, żeby nasza uczelnia znalazła się wśród 500 najlepszych uniwersytetów na świecie. I stało się. W najnowszej edycji jednego z najbardziej prestiżowych rankingów uczelnia znalazła się w pierwszej pięćsetce” (Pacholski 2005). Uniwersytet Wrocławski zniknął z zestawienia tak samo gwałtownie, jak się w nim pojawił (wracając po latach w dolnych partiach zestawienia). Nieobecność bądź słabe miejsca polskich uczelni (szczególnie czołowych jednostek takich jak Uniwersytet Warszawski czy Uniwersytet Jagielloński) w globalnych rankingach sprawiły, że kadra akademicka i liderzy instytucjonalni nabrali dystansu do tego rodzaju „pomiarów” doskonałości. W 2009 roku skarżył się na to prof. Andrzej Jajszczyk, pisząc w swoim zwięzłym artykule zatytułowanym „Smutna prawda rankingów”: „[z]nam tylko jeden kraj, w którym mało kto zaprzęta sobie rankingami głowę, poza podważaniem ich wagi bądź metodologii. To oczywiście Polska, w której zdaniem zarówno większości profesorów jak i studentów, szkolnictwo wyższe jest znakomite, a światowe rankingi to manipulacja Anglosasów i zawracanie głowy. Jeżeli trzeba by było u nas coś zmienić, to tylko dać uczelniom więcej pieniędzy z kieszeni podatników” (Jajszczyk 2009). Wypowiedź prof. Jajszczyka wskazuje na istotne i problematyczne napięcie w polskiej debacie publicznej dotyczącej globalnych rankingów uniwersytetów.

Z jednej strony widoczny jest tu wyraźny entuzjazm i zaufanie do globalnego wyścigu o prestiż, którego medium stanowią rankingi, co przejawia się przede wszystkim w postawach ministerialnych oficjeli czy kadry akademickiej zajmującej najwyższe stanowiska w polskim systemie nauki i szkolnictwa wyższego. Znaczące w tym kontekście było choćby wpisanie w założeniach do ustawy o zmianie ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym” w 2010 roku priorytetu dotyczącego posuwania się „najlepszych polskich jednostek” w górę po szczeblach europejskich rankingów czy towarzyszący dalszym etapom dyskusji nad kondycją nauki i szkolnictwa wyższego optymizm ówczesnej minister nauki i szkolnictwa wyższego prof. Barbary Kudryckiej. Niezależnie od tego, czy głosy dotyczące rankingów wypływające z tej strony debaty publicznej są wyrazem myślenia życzeniowego ustawodawców, czy podparte są jakkolwiek głębszą analizą, stanowią one istotny element składowy postulatów adresowanych do sektora szkolnictwa wyższego.

Z drugiej strony mamy do czynienia z równie lub nawet bardziej istotnym elementem, jakim jest opór polskiej kadry akademickiej i części administracji względem działań zorientowanych na poprawianie pozycji instytucji w globalnych

zestawieniach uniwersytetów. Choć William Locke, brytyjski badacz szkolnictwa wyższego i nauki, stwierdził niedawno, że „logika systemów rankingowych stała się zakorzeniona w procedurach i strukturach organizacyjnych oraz ustanowiona jako norma pomimo początkowego sceptycyzmu i oporu” (Locke 2011), to z pewnością polskie instytucje szkolnictwa wyższego nie znajdują się w podobnej sytuacji. Dowodzi tego szczególnie przypadek przebadanego pod tym kątem Uniwersytetu Warszawskiego. Jak pokazały niedawno badania Marka Kwieka (2016), w strategii instytucjonalnego rozwoju Uniwersytetu Warszawskiego brakuje jakichkolwiek bezpośrednich odniesień do przesuwania się w górę po kolejnych szczeblach rankingowych pozycji. W opinii osób, z którymi przeprowadzone były wywiady, rankingi stanowią punkt odniesienia przede wszystkim dla polskiej opinii publicznej, w kontekście akademickim mogą mieć co najwyżej znaczenie w procesie poszukiwania czy dobierania partnera badawczego. Jest tak między innymi dlatego, że wydają się one znajdować „poza zasięgiem”, szczególnie zaś poza horyzontem pojedynczego akademika. Co innego rankingi prowadzone w kraju. Konkurencja o środki publiczne toczy się przede wszystkim na poziomie lokalnym, w związku z tym to krajowe mechanizmy alokacji odgrywają kluczową rolę, zarówno dla samej instytucji, jak i zatrudnionych w niej akademików. Jednocześnie w przebadanej instytucji mamy wyraźne do czynienia z premiowaniem czy pewnym naciskiem na stopniowe umiędzynarodowienie prowadzonych studiów, czyli działaniami wpisującymi się w realizację kryteriów uwzględnianych w większości rankingów. Temu wszystkiemu towarzyszy jednak pewna duma wykazywana przez kadre uniwersytetu w kwestii nieulegania presji wywieranej przez globalne rankingi.

Wyniki uczelni czy całych systemów szkolnictwa wyższego w globalnych porównaniach nie mogą być (i w rozwiniętych krajach nigdzie nie są) traktowane jako cel sam w sobie. Rankingi stanowią instrument pomocniczy polityki publicznej, której cele powinny suwerennie ustalać jej sprawcze organy. W niniejszym raporcie diagnozujemy siedem obszarów w polskim systemie szkolnictwa wyższego, które stanowią wyzwanie, jeśli myśleć o stopniowym zwiększaniu globalnej widoczności polskich uczelni w rankingach uniwersyteckich. Wprowadzane w tych obszarach zmiany powinny być jednak podporządkowane przede wszystkim celom, które ustanawia i wspólnota akademicka stawiają przed systemem szkolnictwa wyższego.

8. ANALIZA I OCENA OBECNEJ SYTUACJI W KONTEKŚCIE MOŻLIWOŚCI BUDOWANIA SILNEJ POZYCJI POLSKICH INSTYTUCJI AKADEMICKICH W GLOBALNYCH RANKINGACH

Instytucje akademickie Europy Środkowej i Wschodniej są niewidoczne lub ulokowane na marginalnych pozycjach w niemal wszystkich istotnych globalnych

zestawieniach uniwersytetów. Zawdzięczamy tę sytuację w znacznej części współdzielonym przez nie strukturalnym cechom systemów nauki i szkolnictwa wyższego odziedziczonym po socjalistycznej przeszłości. Bułgarska badaczka szkolnictwa wyższego Pepka Boyadjieva (2017) wskazuje na pięć strukturalnych podobieństw systemów z krajów postsocjalistycznych, które przekładają się na trudności w osiągnięciu wysokich pozycji w globalnych rankingach uniwersytetów. Po pierwsze, jest to określone ulokowanie działalności badawczej, która w znacznej ilości przypadków (*vide* Polska, Rosja, Bułgaria, Republika Czeska) skoncentrowana była w krajowych instytucjach Akademii Nauk. Po drugie, dodatkowym czynnikiem rozpraszającym potencjał naukowy w krajach bloku socjalistycznego było wysokie wyspecjalizowanie instytucji szkolnictwa wyższego (dzisiejsze polskie uniwersytety przymiotnikowe). Po trzecie, istnienie dużej ilości bardzo niewielkich rozmiarów instytucji akademickich w systemie. Po czwarte, długotrwałe niedofinansowanie sektora szkolnictwa wyższego i nauki – zarówno przed 1989/1990 rokiem, jak i przez cały okres transformacji aż do dnia dzisiejszego. Po piąte, wystawienie tych systemów na długotrwałe i negatywne konsekwencje procesu drenażu mózgow – zarówno do sektora nauki i szkolnictwa wyższego za granicą, jak również do przemysłu i sektora prywatnego w trakcie transformacji.

Na potrzeby niniejszego raportu wyodrębniliśmy sześć podstawowych wyzwań stojących przed polskim systemem szkolnictwa wyższego w kontekście budowania zrównoważonej strategii odnośnie polepszania pozycji polskich instytucji szkolnictwa wyższego w globalnych rankingach uniwersytetów.

Wyzwanie 1 – Miejsca prowadzenia badań naukowych w systemie i rozdrobnienie instytucjonalne – odziedziczone po socjalistycznym systemie organizacji nauki rozdrobnienie instytucjonalne (por. Boyadjieva 2017) stanowi jeden z najistotniejszych problemów, z którym zmierzyć musi się polski system szkolnictwa wyższego i nauki. Pominięcie w projekcie Ustawy 2.0 kwestii roli instytutów Polskiej Akademii Nauk w systemie stanowi w tym kontekście poważne zaniedbanie (KE 2017). Stopniowy proces konsolidacji i rozwinięcie faktycznych zachęt dla instytucji biorących udział w tym procesie jest niezbędne.

Wyzwanie 2 – Brak silnego centrum kierowniczego w instytucjach szkolnictwa wyższego pozwalającego na rozwijanie spójnej i jednolitej, instytucjonalnej strategii zwiększania pozycji w globalnych rankingach uniwersytetów – jak podkreślono wyraźnie w raporcie zespołu Komisji Europejskiej, który oceniał polski system przed wprowadzeniem Ustawy 2.0 (Komisja Europejska 2017), jednym z najpoważniejszych problemów ze sfery rządzenia instytucjami akademickimi w Polsce jest ich wewnętrzna atomizacja i rozproszenie ośrodków władzy.

Wyzwanie 3 – Pozbawiona określonego celu i niespójna z kryteriami większości rankingów praktyka parametryzacji jednostek naukowych –

polski system od lat prześladowuje zjawisko „punktozy” (Kulczycki 2017), czyli ukierunkowania części badaczy – szczególnie w naukach humanistycznych i społecznych – na wewnętrzny, zdefiniowany w Polsce system punktów za publikacje, który wspiera przedkładanie ilości nad jakość. Konsekwencją tego zjawiska jest kanalizacja energii części kadry akademickiej w działaniach z obszaru komunikacji naukowej, które w ostatecznym rozrachunku nie przekładają się w żaden sposób na dostrzegalne w obiegu międzynarodowym publikacje (Kulczycki 2019).

Wyzwanie 4 – Niedofinansowanie systemu nauki i szkolnictwa wyższego – inicjatywy mające na celu zwiększenie poziomu umiędzynarodowienia uczelni, jak również podniesienia efektywności publikacyjnej i w konsekwencji wzmocnienia pozycji polskich uniwersytetów w globalnych rankingach wymagają nakładów. Polski system, niedofinansowany od lat, wymaga radykalnego zwiększenia nakładów.

Wyzwanie 5 – Względny brak zainteresowania globalnymi rankingami polskich instytucji szkolnictwa wyższego – jak do tej pory polskie instytucje szkolnictwa wyższego nie przykładają istotnej wagi do rozwijania swoich własnych strategii obliczonych na podnoszenie swojej pozycji w globalnych rankingach uniwersytetów (Kwiek 2016). Część z nich nie miała nawet możliwości zostać odnotowana w pierwszych pięćsetkach zestawień. Dodatkowo brak jednoznacznie przypisanych rang w dolnych rejestrach rankingów takich jak ARWU i THE sprawia, że polskim instytucjom trudno byłoby notować powolne, ale sukcesywne wzrosty.

Wyzwanie 6 – Bezkrytyczna afirmacja globalnych rankingów przez opinię publiczną rodząca bezkrytyczny opór wspólnoty akademickiej – zadaniem niniejszego raportu nie jest jedynie zaprezentowanie argumentacji na rzecz konkretnych zmian, ale również wskazanie zakorzenienia konkretnych rozwiązań w literaturze przedmiotu i odesłanie czytelników do klasycznych, jak i najnowszych pozycji. Tego rodzaju działania powinny stanowić podstawę strategii komunikacyjnej MNiSW zarówno ze wspólnotą akademicką, jak również z szerszą opinią publiczną.

9. ROZWIĄZANIA W INNYCH KRAJACH

Nie pozostaje nawet cień wątpliwości, że grupa zwycięzców globalnych rankingów jest zamknięta i niepodatna na większe zmiany w czasie. Niezależnie jednak, czy śledzilibyśmy te, czy inne rankingi, wszędzie tam, gdzie kryteria nie będą się radykalnie zmieniać, grupa zwycięzców będzie stała. Generalne zmiany w ustanowionych i usztywnionych przez nieustanną reprodukcję hierarchiach w globalnym szkolnictwie wyższym możliwe są tylko na mocy dwóch działań. Po pierwsze, stać się tak może w rezultacie błędnych i niezgodnych z interesem danej instytucji/

jednostki inwestycji w kapitał symboliczny (Münch 2014: 103). Przyglądając się historii takich instytucji jak Uniwersytet Harvarda, widzimy, że uszczerbku na prestiżu przez lata nie przyniosły jej żadne ze skandalicznych działań będących udziałem samej uczelni bądź jej pracowników. Nie stało się tak ani na skutek długotrwałego czerpania korzyści finansowych z systemu niewolniczego, ani z powodu rozwijania nauki służącej uzasadnieniu niewolnictwa (Beckert i Stevens 2011), ani poprzez aktywne włączenie się pracujących tam naukowców w ruch wczesno dwudziestowiecznych eugeników (Eun-jung 2015), ani też wreszcie dzięki współczesnemu zaangażowaniu się, za pośrednictwem funduszy hedgingowych z harvardzkiego portfela inwestycyjnego, w grabieżę ziemi w Afryce (Vidal i Provost 2011). Być może gdyby władze Harvardu nagle zadecydowały, że przekształcą tę najlepszą uczelnię na świecie w otwarty i demokratyczny uniwersytet, masowo i bezpłatnie przyjmujący i premiujący najbiedniejszych studentów z całego świata, mogłoby to z czasem odbić się negatywnie na prestiżu opartym na zgromadzonym przez setki lat kapitale symbolicznym znajdującym się w dyspozycji tej instytucji. Sytuacja taka byłaby jednak niezgodna z interesem tej instytucji i wydaje się raczej trudna do wyobrażenia.

Po drugie, zmiany wynikać mogą z interwencji zewnętrznej w postaci dużych inwestycji w kapitał ekonomiczny jednostek przez przedsiębiorstwa prywatne bądź państwo (Münch 2014: 84). Ten drugi scenariusz (obecnie np. realizowany z dużą mocą przez Chiny) nie zawsze musi jednak skutkować powodzeniem.

Wciąż zwiększa się też liczba zastosowań, jakie znajdują rankingi uczelni. W krajach takich jak Holandia czy Dania wykorzystywane są one w polityce imigracyjnej. W Holandii od 2008 roku osoby, które posiadają dyplom z jednej spośród 200 czołowych instytucji umieszczanych w trzech głównych rankingach (THS, ARWU, QS), mogą uzyskać status „wysoce wykwalifikowanych migrantów” (Rauhvargers 2014: 39). W Danii uwzględnia się rankingi w staraniach o kartę pobytu. Za odpowiednie miejsce ukończonej uczelni w globalnych tabelach można uzyskać do 15 punktów na 100 możliwych. Natomiast w Rosji służą one do nostryfikacji kwalifikacji. Osoby, które ukończyły uczelnie z czołowych miejsc głównych rankingów, są w stanie w łatwy sposób je na miejscu nostryfikować. W Polsce, w ramach najnowszych planów umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, czy w Brazylii, gdzie w ramach rządowego projektu „Nauka bez granic” blisko 100 000 studentów będzie mogło odbyć studia poza krajem, stanowią punkt odniesienia przy przyznawaniu stypendiów na wyjazdy na zagraniczne uczelnie. W Indiach z kolei stanowią istotny element wpływający na decyzje o zawieraniu umów partnerskich między uczelniami (Rauhvargers 2014: 39).

W dalszej części przyjrzymy się czterem różnym podejściom do kwestii rankingów w krajach takich jak Chiny, Niemcy, Malesja, Holandia.

CHINY

Ambicja do budowy systemu, w którym istotne miejsce zajmowałyby instytucje klasy światowej pozwalające na zajęcie przez Chiny należnego im miejsca na naukowej mapie świata, towarzyszyła tamtejszym władzom przynajmniej od początku lat 90. XX wieku. Rankingi i stosunek do nich pojawia się tam stosunkowo późno – traktowane są bardziej jako narzędzie, zestaw benchmarków pozwalających mierzyć postęp w realizacji powziętego zadania niż zewnętrzna rzeczywistość, do której nagle należało się ustosunkować. Początkowo znaczenie miały przede wszystkim rankingi krajowe i to nimi się interesowano – zarówno na poziomie państwowym, jak i instytucjonalnym. Stworzenie ARWU przykuło na wstępie wyłącznie zainteresowanie zagranicznych obserwatorów, w samych Chinach nie odbiło się bowiem szerszym echem. Dopiero w ostatnich latach kwestia rankingów stała się znacznie bardziej obecna w chińskich mediach, ale przede wszystkim trafiła do świadomości władz i samych aktorów sektora. Oddziaływanie globalnych rankingów uniwersytetów w chińskiej rzeczywistości szkolnictwa wyższego i nauki obejmuje kilka aspektów. Po pierwsze, wyniki chińskich instytucji stają się coraz gorętszym tematem dyskusji prowadzonych przez opinię publiczną. Po drugie, stanowią one stały punkt odniesienia przy projektowaniu zmian polityki rządowej w stosunku do sektora, jak również kwestii dystrybucji środków w jego ramach. Po trzecie, stanowią istotny bodziec do motywowania czołowych uniwersytetów do rozwijania planowania strategicznego.

NIEMCY

Choć Niemcy przeżyły początkowe zachłyśnięcie się globalnymi rankingami, szybko nastąpiła po tym fala sceptycyzmu i coraz mniejszego oddziaływania globalnych zestawień na rzeczywistość sektora nauki i szkolnictwa wyższego. Niemiecki system zorganizowany był przede wszystkim w sposób horyzontalny. Początkowa słaba pozycja niemieckich instytucji w zestawieniach zmotywowała władze do rozwinięcia szeroko zakrojonej inicjatywy doskonałości (por. Antonowicz 2019; Szadkowski 2019). Wytypowano w jej ramach instytucje flagowe, miała ona tym samym służyć podkreśleniu różnic w jakości i wydajności poszczególnych instytucji w ramach systemu, który do tego momentu postrzegany był jako homogeniczny. Pojawienie się globalnych rankingów nie wpłynęło istotnie na kluczowe znaczenie rankingu krajowego przygotowywanego przez Centrum Rozwoju Szkolnictwa Wyższego. Ten ostatni mimo znacznej krytyki ze strony środowiska akademickiego jest najbardziej widocznym dla szerszej publiki rankingiem, który w znacznie większym stopniu niż globalne rankingi kształtuje wewnętrzną politykę sektora.

MALEZJA

Przypadek Malezji osadzony jest w szerszych ramach dynamicznie rozwijających się państw azjatyckich, których ambicją jest stworzenie u siebie modelu gospodarki opartej na wiedzy i zwiększenia potencjału badawczo-rozwojowego. Budowanie instytucji klasy światowej jest w tym sensie elementem tej strategii, a obecność instytucji szkolnictwa wyższego w globalnych rankingach miałyby odzwierciedlać potencjał gospodarczy kraju. Dlatego też władze Malezji zdecydowały się wytypować spośród rodzimych instytucji pięć uniwersytetów i nadać im charakter instytucji badawczych, a następnie stworzyć strategię, która do roku 2020 ma sprawić, że wszystkie z nich znajdą się w pierwszej setce globalnych rankingów, a jeden z nich zajmie miejsce w pierwszej pięćdziesiątce. Strategia ta stoi niejako w konflikcie z tradycyjną, ale wciąż żywą rolą uczelni jako instytucji państwowych, które mają odpowiadać nie tylko na społeczne zapotrzebowanie, ale również pełnić funkcję strażnika narodowej kultury (przede wszystkim języka). To napięcie między rzeczywistością doskonałości napędzaną przez rankingi a wspomnianą misją uniwersytetu jest główną osią konfliktu toczącego się w malezyjskim systemie.

HOLANDIA

Holandia jest przykładem systemu, w którym globalne rankingi jedynie w bardzo niewielkim stopniu oddziałują na sektor szkolnictwa wyższego. Choć są przedmiotem dyskusji medialnej i cieszą się pewną formą zainteresowania opinii publicznej, to użytek jaki czerpią z nich zarówno ustawodawcy, jak i władze samych uniwersytetów jest skromny. W dokumentach rządowych nie znajdziemy praktycznie żadnych nawiązań do globalnych rankingów uniwersytetów, natomiast przeprowadzone badania (Kouwenaar 2016) pokazały, że nieustannie trwa tam zakulisowa debata dotycząca tego czy rząd nie powinien stworzyć strategii na rzecz wprowadzenia 1–2 uniwersytetów do pierwszej pięćdziesiątki globalnych rankingów uniwersytetów. Sednem tej debaty jest ocenienie zysków i strat związanych z tym procesem: czy inna alokacja zasobów potrzebna do zwiększenia pozycji danej instytucji nie spowoduje, że odbędzie się to kosztem pozycji w rankingach innych instytucji (jest to szczególnie ważne gdyż holenderskie uniwersytety badawcze stanowią jednolitą grupę i ewentualne różnice między nimi są niewielkie)? Rolę rankingów, przynajmniej na poziomie rozmów z ekspertami, określa się raczej jako komunikacyjną, ale tylko i wyłącznie między różnymi poziomami systemu, między orientującym się wewnątrz a zewnątrz (Kouwenaar 2016: 130, 144). Jeśli chodzi o użytek rankingów na potrzeby wewnętrzne, używa się ich selektywnie, przyglądając się konkretnym wskaźnikom, a nie samemu miejscu, stąd też większa użyteczność i zastosowanie na gruncie tych uczelni rankingów U-multirank niż rankingów o typowo wertykalnej stratyfikacji. Wyłania się z tego

obraz systemu, w którym rankingi nie napędzają polityki wobec sektora, nie są też fetyszyzowane, ale podchodzi się do nich stosunkowo krytycznie. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że stosunek taki jest możliwy dzięki temu, że mówimy o systemie, który w punkcie wyjścia posiadał silne ośrodki, z wysokim współczynnikiem umiędzynarodowienia, co z pewnością pozwoliło na nabranie większego dystansu wobec globalnych rankingów.

10. DOBÓR RANKINGÓW I FORMUŁOWANIE STRATEGII – ZALECENIA DLA POLITYKI PUBLICZNEJ

Zarówno kierownictwo Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, jak i akademicy stojący na czele polskich uniwersytetów zmuszeni są do podjęcia świadomej decyzji dotyczącej wyboru, które z rankingów stanowić będą dla nich punkt odniesienia w dalszej pracy nad podnoszeniem poziomu nauki rozwijanej w Polsce. Będąc w coraz większym stopniu zależnymi od interesariuszy (Antonowicz 2018), powinny traktować rankingi jako narzędzie, które nie tylko będzie w stanie oferować możliwość stałego porównywania się z najlepszymi instytucjami akademickimi na świecie, ale również pozwoli na komunikowanie opinii publicznej, choć w uproszczonej postaci, postępów w realizacji projektów projakościowych, na które polski podatnik przeznaczają pieniądze.

Choć twórcy rankingów robią co w ich mocy, by przykuć i podtrzymać uwagę instytucji akademickich i ustawodawców (Lim 2017), w tym celu m.in. wydłużając listę ocenianych instytucji (THE – 1000; QS – 1000; ARWU – 1000), istnieją duże szanse na to, że w przypadku zignorowania tych zabiegów polskie instytucje zupełnie wypadną z liczącego się obiegu. W obliczu obojętności uczelni i środowiska naukowego oraz silnych nacisków opinii publicznej w perspektywie dziesięcioletniej należy dobrać taką skalę porównań, która pozwoli na dostrzeganie realnych postępów instytucji czy systemu przy realnych działaniach projakościowych. Najlepiej do tego celu nadają się rankingi Lejdejski oraz SIR. Wyniki polskich instytucji w ich ramach powinny zostać uwzględnione w kryteriach wyłaniania uniwersytetów badawczych.

MNiSW powinno prowadzić świadomą narrację o sposobach wykorzystania rankingów. Od jej powodzenia zależą szanse na zalegitymizowanie potrzeby zwiększenia nakładów na szkolnictwo wyższe i naukę, a tym samym dalsze sukcesy procesu podnoszenia w nich pozycji polskich uniwersytetów.

Posługując się zestawem kryteriów sformułowanych przez Simona Marginsona, należałoby zarekomendować do dalszego wykorzystania w polskim systemie przede wszystkim dwa rankingi: SIR i Ranking Lejdejski. Nie tylko są one prowadzone przez profesjonalne zespoły bibliometrów, a nie podmioty prywatne

zainteresowane zyskiem i sprzedażą towarów oraz reklam (THE i QS), ale również, w odróżnieniu od ARWU, obejmują największą ilość polskich instytucji szkolnictwa wyższego i pozwalają na wyraźne śledzenie nawet najdrobniejszych postępów. Dodatkowo, ze względu na dobre osadzenie rankingu szanghajskiego na gruncie polskiej debaty medialnej, należałoby rozważyć wykorzystywanie tego rankingu w procesie komunikacji postępów w realizacji podnoszenia poziomu polskiego systemu nauki i szkolnictwa wyższego.

Biorąc pod uwagę ogromną konkurencyjność akademickich zmaganiań w dążeniu do zajęcia czołowych miejsc w globalnych rankingach uniwersytetów, należy założyć, że bez istotnie zwiększonych, dodatkowych środków publicznych przeznaczonych na dofinansowanie najlepszych instytucji nie ma podstaw, by myśleć o jakimkolwiek podnoszeniu pozycji polskich uniwersytetów w globalnych rankingach. Niezależnie od ambitnych celów, jakie politycy chcieliby wyznaczać systemowi, realistyczne (jedynie przy istotnie zwiększonych nakładach) byłoby postulowanie następujących osiągnięć w okresie dekady:

1. Dwie polskie uczelnie powinny znaleźć się w TOP 200 rankingu ARWU, Lejdejskiego i SIR do 2030 roku.
2. Trzy polskie uczelnie powinny znaleźć się w TOP 200 rankingu ARWU, Lejdejskiego i SIR Europy do 2030 roku.
3. Pięć polskich uczelni powinno znaleźć się w TOP 500 rankingu ARWU i Lejdejskiego do 2030 roku.

Wszelkie realne zmiany w organizacji systemu szkolnictwa wyższego i nauki, które mogłyby w efekcie wpłynąć na lepsze wyniki polskich instytucji w globalnych rankingach uniwersytetów wymagają czasu. Podobnie zmiany wzorców publikacyjnych badaczy. Dobór rankingów, na które zorientowana powinna być polityka naukowa w Polsce, musi być ściśle powiązany z procedurami ewaluacji jednostek naukowych i celami określonymi przez MNiSW dla systemu. Niezależnie jednak od ostatecznej decyzji, procedury ewaluacji uniwersytetów w dyscyplinach.

4. Odsetek i przyrost w ocenianym okresie publikacji danej instytucji znajdujących się w grupie 1% najczęściej cytowanych publikacji w danej dziedzinie/dyscyplinie.
5. Odsetek i przyrost w ocenianym okresie publikacji danej instytucji/systemu znajdujących się w grupie 10% najczęściej cytowanych czasopism w danych dziedzinie/dyscyplinie.
6. Przyrost w ocenianym okresie liczby badaczy znajdujących się w grupie najczęściej cytowanych badaczy w danych dziedzinach/dyscyplinach.

Kryteria te mogłyby zostać brane pod uwagę przy ocenach uczelni w dyscyplinach – jednak wyłącznie w ramach przyznawania kategorii A+.

Niezależnie od podjętych przez ustawodawcę decyzji, krytyki formułowanej w Polsce i na świecie czy podejrzliwości instytucji akademickich porównania i rankingi uniwersytetów na dobre zagościły w krajobrazie globalnej nauki i szkolnictwa wyższego. Dalsze ignorowanie tego zjawiska przyczynić się może do pogłębienia kryzysu zaufania opinii publicznej względem polskiej nauki i szkolnictwa wyższego, a tym samym uniemożliwić realizację stałego, istotnego i zwiększonego finansowania sektora.

11. LITERATURA

- Agasisti, T., Shibanova, E., Platonova, D. i Lisyutkin, M. (2018). The Russian Excellence Initiative for Higher Education: An Econometric Evaluation of Short-term Results. *HSE Working Papers BRP 201/EC/2018*.
- Amsler, S. (2014). University ranking: A dialogue on turning towards alternatives. *Ethics in Science and Environmental Politics*. 13: 155–166.
- Amsler, S. i Bolsmann, Ch. (2012). University ranking as social exclusion. *British Journal of Sociology of Education*. 33(2): 283–301.
- Antonowicz, D. (2019). *Raport V: Stopniowe różnicowanie systemu szkolnictwa wyższego i jego konsekwencje*. Poznań: Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM.
- Baty, P. (2013). An evolving methodology: The “Times Higher Education” World University Rankings. W: P.T.M. Marope, P.J.Wells i E. Hazelkorn (red.). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses* (43–53). Paris: UNESCO.
- Beckert, S. i Stevens, K. (2011). *Harvard and Slavery: Seeking a Forgotten History*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Boyadjieva, P. (2017). Invisible higher education: Higher education institutions from Central and Eastern Europe in global rankings. *European Educational Research Journal*. 16(5): 529–546.
- Dakowska, Daria. (2013). Polish higher education and the global academic competition: University rankings in the reform debates. W: T. Erkkilä (red.). *Global University Rankings* (107–123). London: Palgrave Macmillan.
- Deem, R., Lucas, L. i Mok, K.H. (2009). The “world-class” university in Europe and East Asia: Dynamics and consequences of global higher education reform. W: B. Kehm i B. Stensaker (red.). *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education* (116–134). Rotterdam: Sense Publishers.
- Dill, D. i Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*. 49: 495–533.

- Elken, M., Hovdhaugen, E. i Stensaker, B. (2016). Global rankings in the Nordic region: Challenging the identity of research-intensive universities? *Higher Education*. 72(6): 781–795.
- Erkkilä, T. (2014). Global university rankings, transnational policy discourse and higher education in Europe. *European Journal of Education*. 49(1): 91–101.
- Espeland, W.N. i Sauder, M. (2012). The dynamism of indicators. W: K.E. Davis, A. Fisher, B. Kingsbury i S.E. Merry (red.). *Governance by Indicators: Global Power through Quantification and Rankings* (86–109). Oxford: Oxford University Press.
- Eun-jung, Sh. (2015). *Verita\$: Harvard's Hidden History*. Oakland: PM Press.
- European Commission Research Headlines. (2003). Chinese study ranks world's top 500 universities. http://www.ec.europa.eu/research/headlines/news/article_03_12_31_en.html [15.12.2018].
- Guo, W., Del Vecchio, M. i Pogrebna, G. (2017). Global network centrality of university rankings. *Royal Society Open Science*. 4(10): 171–182.
- Hammarfelt, B., de Rijcke, S. i Wouters, P. (2017). From eminent men to excellent universities: University rankings as calculative devices. *Minerva*. 55(4): 391–411.
- Hazelkorn, E. (2013). World-class universities or world-class systems? Rankings and higher education policy choices. W: P.T.M. Marope, P.J. Wells i E. Hazelkorn (red.). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses* (72–94). Paris: UNESCO.
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. London: Palgrave Macmillan.
- Huang, M.H. (2012). Opening the black box of QS World University Rankings. *Research Evaluation*. 21(1): 71–78.
- Jajszczyk, A. (2009). Smutna prawda rankingów. *Dziennik Polski*. 19 listopada.
- Komisja Europejska. (2017). *Peer Review of Poland's Higher Education and Science System*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kouwenaar, Kees (2016). Vrije Universiteit Amsterdam: Second among Equals in the Netherlands. W: M. Yudkevich, P.G. Altbach i L.E. Rumbley (red.). *The Global Academic Rankings Game. Changing Institutional Policy, Practice, and Academic Life* (124–145). New York: Routledge.
- Kulczycki, E. (2017). Assessing publications through a bibliometric indicator: The case of comprehensive evaluation of scientific units in Poland. *Research Evaluation*. 26(1): 41–52.
- Kulczycki, E. (2019). *Raport VII: Procedury ewaluacji jednostek podstawowych i instytucji*. Poznań: Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM.
- Kwiek, M. (2016). Global University Rankings in the Polish Context: The University of Warsaw, a Case Study. W: M. Yudkevich, P.G. Altbach i L.E. Rumbley (red.). *The Global Academic Rankings Game: Changing Institutional Policy, Practice, and Academic Life* (146–170). New York: Routledge.

- Lim, M. (2015). Global university rankings: Determining the distance between Asia and «superpower status in higher education. W: R. Bhandari i A. Lefébure (red.). *Asia: The next higher education superpower?* (23–38). New York: The Institute of International Education.
- Lim, M.A. i Øerberg, J.W. (2017). Active instruments: On the use of university rankings in developing national systems of higher education. *Policy Reviews in Higher Education*. 1(1): 91–108.
- Liu, N.C. (2009). The story of the academic ranking of world universities. *International Higher Education*. 54: 2–3.
- Liu, N.C. (2013). The Academic Ranking of World Universities and its future direction. W: P.T.M. Marope, P.J. Wells i E. Hazelkorn (red.). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses* (24–39). Paris: UNESCO.
- Lo, W.Y.W. (2011). Soft power, university rankings and knowledge production: Distinctions between hegemony and self-determination in higher education. *Comparative Education*. 47(2): 209–222.
- Lo, W.Y.W. (2014). *University Rankings: Implications for Higher Education in Taiwan*. Dordrecht: Springer.
- Locke, W. (2011). The institutionalization of rankings: Managing status anxiety in an increasingly marketized environment. W: C.S. Shin, R.K. Toutkoushian i U. Teichler (red.). *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (201–228). Dordrecht: Springer.
- Longden, B. (2011). Ranking indicators and weights. W: C.S. Shin, R.K. Toutkoushian i U. Teichler (red.). *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (73–104). Dordrecht: Springer.
- Lynch, K. (2014). New managerialism, neoliberalism and ranking. *Ethics in Science and Environmental Politics*. 13: 141–153.
- Marginson, S. (2007). Global university rankings: Implications in general and for Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 29: 131–142.
- Marginson, S. (2009a). University rankings, government and social order: Managing the field of higher education according to the logic of the performative present-as-future. W: M. Simons, M. Olssen i M. Peters (red.). *Re-reading Education Policies: Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (584–604). Rotterdam: Sense Publishers.
- Marginson, S. (2009b). Open source knowledge and university rankings. *Thesis Eleven*. 96: 9–39.
- Marginson, S. (2012). The rise of post-Confucian knowledge economies. *International Higher Education*. 69: 1–4.
- Marginson, S. (2016). *Higher Education and the Common Good*. Melbourne University Press: Melbourne.

- Marginson, S. (2018). The new geo-politics of higher education. *Centre for Global Higher Education Working Paper*. 34.
- Marginson, S. i Ordorika, I. (2011). "El central volume de la fuerza": Global hegemony in higher education and research. W: D. Rhoten i C. Calhoun (red.). *Knowledge Matters: The Public Mission of the Research University* (67–129). New York: Columbia University Press.
- Münch, R. (2014). *Academic Capitalism: Universities in the Global Struggle for Excellence*. London: Routledge.
- Naidoo, R. (2018). World-class systems rather than world-class universities. *University World News*. 20 kwietnia. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180417162622337> [15.12.2018].
- Ordorika, I. i Lloyd, M. (2013). A decade of international university rankings: A critical perspective from Latin America. W: P.T.M. Marope, P.J. Wells, E. Hazelkorn (red.). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses* (210–226). Paris: UNESCO.
- Ordorika, I. i Lloyd, M. (2015). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Educational Policy*. 30(3): 385–405.
- Pacholski, J. (2005). Docenili nas w Szanghaju. *Gazeta Wyborcza*. 6 października.
- Pusser, B. i Marginson, S. (2013). University rankings in critical perspective. *The Journal of Higher Education*. 84(4): 544–568.
- Rauhvargers, A. (2014). Where are the global rankings leading us? *European Journal of Education*. 49(1): 29–44.
- Redden, E. (2013). Scrutiny of QS Rankings. *Inside Higher Education*. 29 maja, <https://www.insidehighered.com/news/2013/05/29/methodology-qs-rankings-comes-under-scrutiny> [15.12.2018].
- Sauder, M. i Espeland, W.N. (2009). The discipline of rankings: Tight coupling and organizational change. *American Sociological Review*. 74: 63–82.
- Shin, C.S. i Toutkoushian, R.K. (2011). The past, present, and future of university rankings. W: C.S. Shin, R.K. Toutkoushian i U. Teichler (red.). *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (1–17). Dordrecht: Springer.
- Siwiński, W. (2002). Perspektywy – Ten Years of Rankings. *Higher Education in Europe*. 27(4): 399–406.
- Sowter, B. (2013). Issues of transparency and applicability in global university rankings. W: P.T.M. Marope, P.J. Wells i E. Hazelkorn (red.). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses* (55–68). Paris: UNESCO.
- Stergiou, K.I. i Lessenich, S. (2014). On impact factors and university rankings: From birth to boycott. *Ethics in Science and Environmental Politics*. 13: 101–111.
- Szadkowski, K. (2019). *Raport IX: Problematyka wylaniania wiodących jednostek naukowych, centrów doskonałości i instytucji flagowych*. Poznań: Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM.

- Teichler, U. (2011). Social contexts and systematic consequences of university rankings: A meta-analysis of the ranking literature. W: C.S. Shin, R.K. Toutkoushian i U. Teichler (red.). *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (55–69). Dordrecht: Springer.
- Trigwell, K. (2011). Measuring teaching performance. W: C.S. Shin, R.K. Toutkoushian i U. Teichler (red.). *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (165–182). Dordrecht: Springer.
- Usher, A. (2016). A short global history of rankings. W: E. Hazelkorn (red.). *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education*. London: Routledge.
- Usher, A. i Medow, J. (2009). A global survey of university rankings and league tables. W: B. Kehm i B. Stensaker (red.). *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education* (3–18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Van Vught, F.A. i Ziegele, F. (red.). (2012). *Multidimensional ranking: The design and development of U-Multirank*. Dordrecht: Springer.
- Vidal, J. i Provost, C. (2011). US universities in Africa “land grab”. *The Guardian*. 8 czerwca, <http://www.theguardian.com/world/2011/jun/08/usuniversities-africa-land-grab> [15.12.2018].
- Waltman, L., Calero-Medina, C., Kosten, J., Noyons, E.C., Tijssen, R.J., van Eck, N.J., van Leeuwen T.N., van Raan, A.F.J., Visser, M.S. i Wouters, P. (2012). The Leiden Ranking 2011/2012: Data collection, indicators, and interpretation. *Journal of the American society for information science and technology*. 63(12): 2419–2432.
- Ying, C. (2011). A reflection on the effects of the 985 Project. *Chinese Education & Society*. 44(5): 19–30.

O AUTORZE



Krystian Szadkowski, dr – pracuje w Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM oraz Instytucie Filozofii UAM. Zajmuje się ekonomią polityczną oraz przekształcaniami systemów szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej i Wschodniej. W latach 2010-2013 był stypendystą Fundacji Marie Curie-Skłodowskiej i pracował w instytucie badawczym „Education International”, największego na świecie związku zawodowego nauczycieli i kadry akademickiej z siedzibą w Brukseli. Autor książki *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym* (2015). W 2018 roku odbył staż badawczy w Centre for Global Higher Education, w Institute of Education University College London. Obecnie prowadzi badania nad kulturowym zróżnicowaniem rozumienia prywatnych, publicznych i wspólnych dóbr w systemach szkolnictwa wyższego.

CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ UAM

Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM działa od 2002 r., a jego założycielem i dyrektorem jest prof. Marek Kwiek, kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego. Centrum skupia młodych naukowców zajmujących się międzynarodowymi badaniami naukowymi szkolnictwa wyższego (*higher education research*) i systematycznie promuje je w Polsce jako istotną subdyscyplinę nauk społecznych. Centrum wydaje półrocznik *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* i organizuje Ogólnopolskie Konferencje Badaczy Szkolnictwa Wyższego. W pracach Centrum regularny udział bierze 10 osób, m.in. kilkoro finansowanych zewnętrznie postdoków (filozofowie, socjologowie, ekonomiści, prawnicy i statystycy). Sekretarzem naukowym Centrum jest dr Krystian Szadkowski.

Centrum prowadzi badania naukowe w ramach rozbudowanej współpracy międzynarodowej, do której systematycznie włącza młodą kadre. Najważniejsze międzynarodowe projekty badawcze Centrum w ostatniej dekadzie dotyczyły relacji państwo – uniwersytet, relacji uniwersytetów z gospodarką i społeczeństwem, transformacji kadry akademickiej w ramach zmieniającego się finansowania uczelni, zarządzania szkolnictwem wyższym, przedsiębiorczości akademickiej, globalizacji i równości szans edukacyjnych oraz dostępu do szkolnictwa wyższego. Centrum prowadzi od wielu lat wspólne projekty badawcze z najlepszymi ośrodkami badań szkolnictwa wyższego w Europie (CHEPS w Holandii, INCHER w Kassel, Institute of Education w Oslo i UCL Institute of Education w Londynie) i w USA (CIHE w Bostonie i SUNY w Albany). Najważniejsze duże międzynarodowe projekty dotyczące badań szkolnictwa wyższego realizowane w Centrum to EDUWEL: *Education and Welfare* (2009-2013), WORKABLE: *Making Capabilities Work* (2009-2012), EUROAC: *The Academic Profession in Europe* (2009-2012), EUERK: *European Universities for Entrepreneurship* (2004-2007) oraz GOODUEP: *Good Practices in University-Enterprises Partnerships* (2007-2009).

W latach 2012-2018 w Centrum realizowany był pięcioletni projekt MAESTRO: *Program Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego*, finansowany przez NCN, a w latach 2014-2018 – projekt NCN HARMONIA (*Europejskie uniwersytety flagowe*). W latach 2015-2017 Centrum realizowało również

projekt w programie MISTRZ finansowany przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej (FNP), a od 2016 r. realizuje projekt w programie DIALOG *Doskonałość naukowa: konkurencyjność, mierzalność, umiędzynarodowienie (EXCELLENCE)*. W 2016-2017 10-osobowy zespół prowadził w Centrum projekt przygotowujący założenia do nowej ustawy, zwanej Ustawą 2.0, promujący badawczą wizję funkcjonowania najlepszych polskich uczelni i silne publiczne finansowanie badań naukowych.

Centrum jest najważniejszym ośrodkiem naukowym zajmującym się badaniami szkolnictwa wyższego w Polsce i w Europie Środkowej.

www.cpp.amu.edu.pl

SERIA RAPORTÓW CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ UAM

- 1. Marek Kwiek**, *Umiędzynarodowienie badań naukowych i widzialność polskiej nauki w świecie*
- 2. Marek Kwiek**, *Modele kariery naukowej i atrakcyjność profesji akademickiej*
- 3. Marek Kwiek**, *Indywidualna produktywność naukowa i konsekwencje rosnącej stratyfikacji społecznej w nauce*
- 4. Joanna Wolszczak-Derlacz**, *Efektywność i produktywność szkół wyższych*
- 5. Dominik Antonowicz**, *Stopniowe różnicowanie systemu szkolnictwa wyższego i jego konsekwencje*
- 6. Dominik Antonowicz**, *Zarządzanie szkolnictwem wyższym i jego przejrzysty ustrój a autonomia instytucji akademickich*
- 7. Emanuel Kulczycki**, *Procedury ewaluacji jednostek podstawowych i instytucji*
- 8. Emanuel Kulczycki**, *Procedury ewaluacji czasopism, współczynniki wpływu i listy czasopism*
- 9. Krystian Szadkowski**, *Problematyka wylaniania wiodących jednostek naukowych, centrów doskonałości i instytucji flagowych*
- 10. Krystian Szadkowski**, *Globalne rankingi uniwersytetów a długoterminowa strategia wzmacniania pozycji polskich uczelni*