

## John R. Mallea Nadzorowanie oraz ocenianie kolegów i uniwersytetów w Kanadzie\*

W artykule przedstawiono współczesną praktykę nadzorowania i oceniania kanadyjskiego szkolnictwa wyższego. Opisano zarówno sposób osiągnięć studenckich, jak i metody ocen wewnątrzśrodowiskowych (*peer review*) na poziomie indywidualnym, instytucjonalnym i systemowym. Omówiono także sposób użycia wskaźników osiągnięć, miar wejściowych (*input*) i miar wyjściowych (*output*).

Autor wyraża przekonanie, że rola oceniania i nadzorowania jakości w szkolnictwie wyższym będzie się zwiększać w nadchodzących latach, mimo wielu wątpliwości i trudności towarzyszących tym działaniom, nasilają się bowiem oczekiwania społeczne związane z oceną jakości szkolnictwa wyższego. Towarzyszy temu rosnące zrozumienie dla owych oczekiwań i ich akceptacja w społeczności akademickiej.

*W podlegającej szybkim przeobrażeniom Europie ocena szkolnictwa wyższego stała się palącym zagadnieniem dla nauczycieli akademickich, dla osób zarządzających uczelniami oraz dla polityków. Wielka ekspansja systemu szkolnictwa wyższego, rosnące kłopoty finansowe sektora publicznego, wymóg rozliczania się oraz ogólna tendencja do decentralizacji – są czynnikami przemawiającymi za koniecznością dokonywania ocen.*

Ingemar Fagerlind, dyrektor Instytutu Edukacji Międzynarodowej Uniwersytetu Sztokholmskiego (Chinapah 1992, s. 5)

\* Artykuł ten był ogłoszony jako referat na seminarium OECD z cyklu *Edukacja i gospodarka w Europie Środkowej i Wschodniej*, seminarium 1: *Nadzór i ocena systemu kształcenia*, Modra-Harmonica, Republika Słowacka, 15-16 marca 1993 r.

## Wprowadzenie

**Znaczne zainteresowanie oceną szkolnictwa wyższego** występuje także poza granicami Europy. Jest to zjawisko, o którym mówi się we wszystkich krajach OECD, również w Kanadzie. Tutaj, tak jak wszędzie, źródłem tego zainteresowania były następujące czynniki: kurczenie się zasobów finansowych, rosnące wymogi rozliczania się z wydatków oraz ciągłe poszukiwanie udoskonaleń. I chociaż zmienny jest i kontekst, i stosowane podejścia, to jednak szacowanie osiągnięć studenckich przebiega według dość jednolitego wzoru. To samo dotyczy tradycyjnego sposobu *peer review* – wewnątrzśrodowiskowego oceniania kadry nauczycieli akademickich. Interesujące są praktyki szerszego stosowania tego podejścia do opiniowania na poziomie instytucjonalnym i systemowym. Oczywiście jest także coraz szersze stosowanie standardowych wskaźników osiągnięć (*performance indicators*). Coraz więcej uwagi poświęca się miarom „wejścia” (*input*) i „wyjścia” (*output*).

Nadzór i ocenianie kanadyjskiego szkolnictwa wyższego jest interesującym przykładem z uwagi na różnorodność korzeni, tradycji, modeli instytucjonalnych oraz zagranicznych wpływów, które miały swój udział w kształtowaniu jego instytucji, a także spowodowały jego wewnętrzne zróżnicowanie. Na przykład szkolnictwo wyższe w Kanadzie francuskojęzycznej korzystało z tradycji francuskich. Instytucje szkolnictwa wyższego w anglojęzycznej części Kanady wzorowały się na modelach szkockim, irlandzkim i angielskim. Na uczelnie kanadyjskie wywarły również wpływ kolegia (*colleges*) i uniwersytety Stanów Zjednoczonych (a zwłaszcza instytucje powstałe na zasadzie koncesji gruntowej – *land grant colleges*). Wiele instytucji szkolnictwa wyższego było zorganizowanych według wzorów federalnych i wykazywało odrębność swego pochodzenia. Dziś stanowią one stowarzyszenie kolegiów i uniwersytetów, służące federalnemu społeczeństwu wielu ras i kultur, w którym odpowiedzialność za sprawę kształcenia leży w gestii dziesięciu prowincji i dwóch terytoriów.

## Osiągnięcia studentów

W Kanadzie, tak jak w całej Ameryce Północnej, rok akademicki podzielony jest zwykle na dwa okresy lub semestry. Te ostatnie trwają na ogół od połowy września do końca stycznia i od lutego do maja. Niekiedy dodawany jest „semestr” letni: od lipca do sierpnia. W przypadku podziału pierwszego rodzaju mamy dwa okresy: od września do grudnia i od stycznia do kwietnia plus okres letni, od lipca do sierpnia. Coraz częściej dodawany jest czwarty okres międzysesyjny – w maju i czerwcu.

Kursy akademickie są zwykle organizowane jako zamknięte i kolejno po sobie następujące całości, obejmujące jeden lub dwa okresy albo semestry. Ocenianie osiągnięć studentów obejmuje różnorodny zestaw prac, esejów, referatów, krótkich testów oraz egzaminów śródkoncowych i końcowych. Uzyskiwane oceny są agregowane w postaci kumulatywnej średniej punktacji i służą za główny wskaźnik wyników nauczania. Uwzględnia się takie kwestie, jak zachowanie właściwej równowagi między pracami kursowymi i egzaminami, wpływ inflacji ocen oraz stan integracji przedmiotu oceny.

## Oceny wewnątrzśrodowiskowe (*peer review*)

Korzystanie z opinii wewnątrzśrodowiskowych przy ocenie wykładowców jest wysoko cennie w kanadyjskim szkolnictwie wyższym i znalazło tutaj poczesne miejsce. Polega ono na

poddawaniu ocenie kwalifikacji nauczycielskich i osiągnięć badawczych poszczególnych wykładowców przez *jury* składające się z ekspertów o podobnych kwalifikacjach. To podejście jest silnie ugruntowane wśród procedur oceny stosowanych w szkolnictwie wyższym. Jest też coraz powszechniej stosowane na poziomie instytucjonalnym i w skali całego systemu.

### Poziom indywidualny

Oceny wewnątrzśrodowiskowe odgrywają decydującą rolę w procedurze mianowania, zatwierdzania i promowania wykładowców na wszystkich szczeblach. Gdy ktoś uzyskuje tytuł profesora zwyczajnego, to można sądzić, że uprzednio był co najmniej pięciokrotnie oceniany według tej procedury. Co więcej, sam przebieg i szczegółowe kryteria oceny są ujęte w sposób usystematyzowany w formie instytucjonalnych uregulowań lub uzgodnień. Dużą wagę przywiązuje się do jawności procesu oceniania, angażuje się do tego celu zarówno osoby z własnego środowiska, jak i z zewnątrz.

Podobne podejście jest stosowane, gdy w grę wchodzi przyznawanie indywidualnych grantów, pochodzących zarówno z uczelni czy z rad badawczych, jak i z agencji rządowych lub prywatnych. Naukowcy o ugruntowanej pozycji międzynarodowej często uczestniczą w podejmowaniu decyzji, a ich obecność jest niezbędna, gdy przyznawane są granty związane z renomowanymi ośrodkami lub ze strategicznymi priorytetami badawczymi – na szczeblu państwowym, w zagranicznych stosunkach dwustronnych lub w wielostronnej współpracy międzynarodowej. W coraz większym stopniu bierze się również pod uwagę liczbę cytowań w międzynarodowym (a także krajowym) czasopiśmiennictwie dotyczącym problematyki badawczej podejmowanej przez uczonego.

Każdy profesor otrzymuje zwrotną informację o swoich osiągnięciach w roli wykładowcy dzięki stosowaniu – przez kierownictwo wydziału, dyrektorów i dziekanów – jednego lub kilku mechanizmów oceny. Te zaś obejmują studenckie oceny nauczania, a także opinie kolegów i/lub administracji akademickiej. Zaslugi dla profesji i/lub dla wspólnoty są określane za pomocą rocznych raportów podających szczegóły indywidualnej działalności oraz osiągnięć w tych dziedzinach.

Procedura oceniania wewnątrzśrodowiskowego, właściwa dla monitorowania i oceniania osiągnięć, jest również stosowana w odniesieniu do osób pełniących akademickie funkcje administracyjne. Osoby te są zwykle wybierane z grona wykładowców przez komitety, na które ogół nauczycieli akademickich wywiera realny wpływ. Komitety są powoływane w celu wyznaczania na stanowiska lub ponawiania kadencji, która trwa zwykle od trzech do pięciu lat. Administratorzy starsi rangą, tj. dyrektorzy, dziekani i wiceprezydenci, mogą być oceniani w cyklu rocznym przez prezydenta. Ich oceny – ujęte w formie pisemnej – mogą być dostarczane radzie nadzorczej kolegium lub uniwersytetu jako dowód, że prezydent skutecznie kontroluje zarządzanie i administrowanie instytucją.

### Poziom instytucjonalny

Stosowanie ocen wewnątrzśrodowiskowych na poziomie programowym lub instytucjonalnym jest nowszym zjawiskiem, aczkolwiek dość już rozpowszechnionym. Przyjmuje rozmaite formy, ale w istocie polega na wykorzystaniu zestawu procedur, które zapewniają kolegialną ocenę akademickich ofert programowych. Są one opiniowane na poziomie szkoły,

wydziału lub kierunku studiów. Odbywa się to regularnie, w odstępach 5-7 lat. Z zasady najpierw przeprowadza się wewnętrzną ocenę programu kształcenia. Sprawozdanie z tego oszacowania służy następnie za podstawę do pracy dla zespołu inspektorów, którzy są powoływani z zewnątrz według kryterium kompetencji w zakresie przedmiotu opiniowania.

Powołany z zewnątrz zespół oceniający dokonuje zwykle jednej lub kilku wizytacji. Przeprowadza wywiady ze studentami, z absolwentami, wykładowcami oraz przedstawicielami administracji akademickiej. Stara się wyjaśnić kwestie ujęte w sprawozdaniu wewnętrznym. Zasięga dodatkowych informacji. Ustala najistotniejsze sprawy oraz inne kwestie wymagające zainteresowania. Następnie zespół przygotowuje wstępny raport, który dostarczany jest do jednostki podlegającej ocenie, aby zapewnić ścisłość informacji o stwierdzonych faktach. Wreszcie sporządzany jest raport końcowy i dostarcza się go akademickim organom decyzyjnym do wykorzystania jako materiału do dyskusji, jako rekomendacji i podstawy do działania.

Ten typ opiniowania programu – oraz ocenianie przeprowadzane poprzez akredytacje określonych organów stowarzyszeń zawodowych – stanowi istotną część procesu planowania w instytucji szkolnictwa wyższego. Pomaga kształtować zadania, cele, strategiczne linie działania oraz plany operacyjne i finansowe. Omawiany proces nadzorowania ma na ogół charakter cykliczny, przy czym regułą jest, że przynajmniej jeden komponent programu instytucji podlega opiniowaniu w każdym z punktów czasowych. Wiele organizacji dających wsparcie finansowe – chodzi tu nie tylko o agencje rządowe – uznaje omawianą procedurę za niezbędną z punktu widzenia potrzeb utrzymania wiarygodności i integralności danej instytucji.

### Poziom systemu

Korzystanie z procedury ocen wewnątrzśrodowiskowych (*peer review*) na poziomie systemu nie jest częste, ale też nie całkiem nie znane. W ciągu minionych lat przybrało ono w Kanadzie kilka form. Członkowie rządowych komisji, powoływanych w prowincjach w celu opiniowania systemów kształcenia, pochodzą często z kręgów akademickich. Niektóre prowincje wypracowały ogólnosystemowe procedury opiniowania programów studiów pierwszego stopnia w zakresie wybranych dyscyplin. Jedna prowincja (Ontario) stosuje je na poziomie studiów drugiego stopnia. Praktykuje się to w związku z finansowaniem nowo proponowanych kierunków studiów (biorąc pod uwagę takie czynniki, jak potrzeby społeczne, oczekiwania studentów i treść programów). Ponadto wszystkie istniejące programy studiów drugiego stopnia muszą odpowiadać standardom okresowych ocen jakości, jeśli ma być zapewniona ciągłość ich finansowania (Skolnik 1989).

W procedurach i kryteriach mających zastosowanie w Ontario kładzie się wielki nacisk na jakość kadry wykładowców, ujmowaną w kategoriach: publikacji w czasopismach stosujących system recenzencki, uzyskanych grantów itp. Inne kryteria obejmują takie elementy jak: zasoby biblioteczne, potencjał informatyczny, program kształcenia i związane z nim wymagania, a także punktację wymaganą do przyjęcia na studia. Z drugiej zaś strony, nie obejmują one takich czynników jak: ocena nauczania, nadzorowanie pracy studentów, wyniki studentów, działalność publiczna lub zawodowa absolwentów.

Omawiany proces opiniowania jest krytykowany. M. L. Skolnik (1989) pisze o zbyttniej trosce o liczbę, nie zaś o jakość publikacji; wspomina też o różnicach zdań w kwestii właściwych proporcji między ocenami odnoszącymi się do: kształcenia, badań i usług; stawia zagadnienie wyników rozwoju studentów; omawia ograniczenia rozwoju nowych paradyg-

matów naukowości (jak np. „refleksyjny praktyk”) oraz nieadekwatne stosowanie innych kryteriów naukowości niż stopnie i punkty. Jednakże najostrzejsze uwagi krytyczne formułuje pod adresem stosowania „koneserskiego” modelu fachowości w odniesieniu do całego systemu kształcenia. W przypadku Ontario bierze się to ze składu komitetu oceniającego, rekrutowanego w większości z przedstawicieli nauk przyrodniczych, który „działa w kierunku ograniczania różnorodności, innowacji i nonkonformistycznych podejść w poszukiwaniu wiedzy” (s. 638). Według Skolnika – który stawia tutaj nader ważną tezę – wzajemne uzależnienie różnych części uniwersytetu i ich wspólne zaangażowanie w dociekanie prawdy „może być znacznie wzmocnione poprzez decentralizację praktyki oceniania, która uwzględni autonomię wielu ośrodków kompetencji” (s. 640).

## Wskaźniki osiągnięć

Stosowanie i nadużywanie wskaźników osiągnięć jest przedmiotem kontrowersji podczas debat publicznych i środowiskowych w Kanadzie. Ostatnio płaszczyzna tej dyskusji rozszerzyła się w wyniku ogłaszania rankingu uniwersytetów w kanadyjskim tygodniku „Maclean’s” (w październiku 1991 r. i w listopadzie 1992 r.). Przedstawione rankingi opierały się głównie na miarach wejścia.

### Miary wejścia

Miary wejścia (*input*) były szeroko stosowane przez rządy prowincji w celu rozwijania właściwych mechanizmów finansowania szkolnictwa. Pojedyncze instytucje stosowały je rzadziej, jest jednak wielce prawdopodobne, że inicjatywa Uniwersytetu Queen’s znalazła naśladowców (*Queen’s University ...* 1992). Bodźcami do użycia wspomnianych miar były tam potrzeba upowszechnienia informacji oraz zapotrzebowanie na zasoby materialne. Uniwersytet kładł nacisk na to, by kandydat na studenta miał lepsze informacje jako podstawę swoich decyzji; podkreślano również, że instytucje finansujące wywierają coraz silniejszą presję na zwiększenie odpowiedzialności (rozliczanie się ze środków). Co więcej, w samej instytucji zauważono, że potrzebne są bardziej obiektywne podstawy wiązania podziału środków ze strategicznymi priorytetami. Oceniano cztery szerokie kategorie osiągnięć, odnoszące się do: studentów, nauczycieli akademickich, badań i środowiska kształcenia. Wskaźniki dotyczące kategorii studentów obejmowały: popyt na studia pierwszego i drugiego stopnia, poziom wcześniejszych osiągnięć w nauce, równowagę płci, zróżnicowanie geograficzne, stypendia i pomoc studentom. Miarę osiągnięć kadry wykładowców stanowiły stopnie naukowe i nagrody, zaś intensywność i osiągnięcia dotyczące badań instytucjonalnych szacowano według fundowanych i poddanych ocenom wewnątrzśrodowiskowym dotacji.

Jakość środowiska kształcenia wyznaczały: liczba studentów w grupie, proporcja liczby studentów i wykładowców, obsługa administracyjna studentów, wydatki na nabytki biblioteczne, liczba woluminów bibliotecznych przypadających na studenta oraz wydatki na komputeryzację, liczone według ich udziału procentowego w całkowitych wydatkach.

### Miary wyjścia

Stopnie naukowe oraz nagrody studentów i wykładowców można uznać zarówno za miary wejścia, jak i wyjścia. Jednakże do rzadkości należy instytucjonalne użycie bardziej szcze-

głównych miar wyjścia (*output*) do oceny efektów kształcenia. Prawdopodobnie najobszerniejsze omówienie miar wyjścia zawarte jest w studium F.T. Eversa i S.N. Gilberta (1991), którzy zauważyli, że „poza odmianami stopni uniwersyteckich oraz średnią oceną końcową uniwersytety niewiele wiedzą o innych specyficznych efektach kształcenia: poznawczych i emocjonalnych” (s. 54). Analizowali oni dane z dwóch niezależnie prowadzonych badań, zatytułowanych „Kariera i osiągnięcia edukacyjne w środowisku studiów” (CEASE) oraz „Rozgrywka” (MTM) – poświęconych ocenie osiągnięć studentów. Badali głównie wyniki nauczania, ale także skoncentrowali uwagę na procesie rozwoju umiejętności szacowanym przez studentów i absolwentów.

W badaniach CEASE pytano studentów, jak oceniają poziom swych kompetencji w odniesieniu do następujących umiejętności: myślenie i rozumowanie, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, planowanie i organizowanie, gospodarowanie czasem, komunikatywność, stosunki interpersonalne i społeczne, analizy ilościowe/matematyczne, niezależność oraz umiejętność sprawowania nadzoru. Poproszono ich również o wskazanie cech swego rozwoju według „Celów nauczania ustanowionych na Uniwersytecie Guelph”, obejmujących następujące elementy: piśmienność (w tym – czytanie, pisanie i umiejętność komunikowania ustnego), liczenie (obejmujące umiejętności dokonywania obliczeń i operowania wielkościami), poczucie historycznego rozwoju/świadomość historyczna, niezależność myślenia, chęć kontynuowania nauki, kreatywność, generalne rozumienie świata (zmysł orientacyjny w kontekście spraw międzynarodowych i kultury), dojrzałość moralna (obejmująca rozumienie kwestii wyboru moralnego i etycznego), dojrzałość estetyczna (w tym znajomość literatury i sztuki), rozumienie form pracy badawczej (m.in. uznanie dla dorobku nauk oraz stosowania zróżnicowanych metod badawczych, a także zrozumienie wchodzących w grę ograniczeń), a wreszcie głębia oraz horyzont rozumienia odnoszącego się do szczegółowej wiedzy z własnego obszaru studiów.

W pierwszej fazie badań rozpatrywano dostosowanie wykształcenia uniwersyteckiego do potrzeb zatrudnienia w jednej z wielkich korporacji kanadyjskich, na podstawie spostrzeżeń menedżerów i pracowników mających dyplom uniwersytecki; w drugiej fazie badano nabywanie umiejętności przez jednostki, począwszy od wczesnych lat studiów aż po dziesiąty rok kariery zawodowej po ich zakończeniu. Stopnie opanowania umiejętności były liczone na podstawie ponad 60 pozycji zestawionych w zbiorcze miary kompetencji, reprezentujące 18 szerszych obszarów umiejętności dla absolwentów i 17 obszarów dla studentów. Obejmowały one wiele takich samych typów umiejętności, jak w przypadku projektu CEASE, lecz bardziej wyróżniały takie umiejętności jak: słuchanie, rozwiązywanie konfliktów, wyobraźnia i kierowanie/wpływ.

Ustalenia z tych badań zostały dokładnie omówione. W tym miejscu jednak najbardziej interesujące są ich konkluzje. Menedżerowie przyznali kreatywności, wyobraźni i kierowaniu trzy najwyższe pozycje wśród umiejętności najbardziej pożądanых u przyszłych pracowników korporacji (Evers i Gilbert [1989] dodali do tego pisemne komunikowanie). W opinii absolwentów jedynym wymiarem ich rozwoju, w którym studia uniwersyteckie odegrały najważniejszą rolę, był obszar kształtowania zdolności myślenia koncepcyjnego. Natomiast według studentów: „Kształcenie w szkole wyższej uważane jest za najważniejsze źródło rozwoju myślenia oraz umiejętności: rozumowania, rozwiązywania problemów, planowania i organizowania, gospodarowania czasem, myślenia koncepcyjnego, uczenia się, operowania danymi ilościowymi, a także zdolności matematycznych i technicznych. Wykształcenie akademickie

nie jest natomiast uważane za główne źródło rozwoju takich cech jak: niezależność, umiejętność obcowania z ludźmi i kształtowania relacji społecznych, umiejętność sprawowania nadzoru, podejmowania ryzyka, rozwiązywania konfliktów, kierowania/wywierania wpływu, a także kreatywność/innowacyjność” (s. 74).

Doświadczenia uniwersyteckie nie zostały uznane za istotne dla kształtowania się takich cech jak: wrażliwość/świadomość kulturalna, artystyczna, globalna i polityczna oraz dbałość i troska o innych.

## Podsumowanie

Autor wierzy, że w najbliższych latach znaczenie nadzorowania i oceniania kanadyjskiego szkolnictwa wyższego będzie rosło. Duże kręgi osób zainteresowanych – studenci i ich rodziny, rządy, pracodawcy, pracownicy oraz społeczeństwo płacące podatki – będą wywierać coraz silniejszą presję w tym kierunku. Dyskusje toczące się zarówno wśród laików, jak i wśród profesjonalistów, będą coraz bardziej wkraczać w kwestię wkładu szkolnictwa wyższego w rozwój gospodarki w skali lokalnej, krajowej i międzynarodowej. Jego rola w kreowaniu i upowszechnianiu wiedzy będzie na nowo oszacowana. Położą się nacisk na powiązania szkolnictwa wyższego z systemem nauki, techniki i innowacji.

Wystąpią ponadto naciski w kierunku integrowania prac badawczo-rozwojowych prowadzonych w instytucjach szkolnictwa wyższego z analogicznymi przedsięwzięciami podejmowanymi przez rządy i sektor gospodarki. Natomiast wykształcenie i nauczanie, zwłaszcza na poziomie wyższym, będzie coraz bardziej postrzegane w kategoriach wkładu w rozwój zasobów ludzkich.

Natura, zakres i intensywność owych nacisków na rzecz zwiększonej integracji będą się zmieniać od systemu do systemu, od instytucji do instytucji. Niemniej jednak instytucje szkolnictwa wyższego będą umacniać i rozszerzać stosowane systemy nadzoru i oceniania, czyniąc je coraz bardziej przejrzystymi, wiarygodnymi i efektywnymi. Gdy tak się stanie, omawiane procedury będą wyraźniej niż dotychczas uwydatniać kwestie specyficznych celów i funkcji instytucjonalnych. W gruncie rzeczy ów proces jest już dość zaawansowany.

Więcej uwagi zwrócone będzie na profesjonalne i społeczne funkcje szkolnictwa wyższego. Już teraz niektóre kolegia i uniwersytety podejmują badania swego ekonomicznego oddziaływania na społeczności lokalne. Inne powołały ośrodki transferu technologii i/lub instytuty badań stosowanych, służące potrzebom regionu i jego rozwoju. Jeszcze inne opublikowały, w bardzo łatwo dostępnej i atrakcyjnej formie, wykazy ekspertyz oraz usług świadczonych przez ich wykładowców i personel akademicki na rzecz społeczeństwa.

Wymienione tutaj działania są oczywiście bardzo cenne. Rodzą jednak wiele pozostających bez odpowiedzi pytań w sprawach nadzoru i oceniania osiągnięć indywidualnych oraz instytucjonalnych. Jak należałoby je szacować i mierzyć uwzględniając wszystkie zadania instytucji? Jak się one mają do struktury nagradzania w instytucji? Jak można je stosować? Co uczynić z tymi sferami działalności szkolnictwa wyższego, które nie poddają się łatwo ocenom ilościowym? Wreszcie szersze i ważniejsze pytanie: jakie skumulowane efekty niesie ze sobą coraz większe integrowanie autonomicznych instytucji szkolnictwa wyższego z życiem gospodarczym i przeobrażanie się ich poznawczej bazy społecznej? Są to złożone problemy, które dotaczają się do trudności praktyki nadzorowania oraz oceniania kolegiów i uniwersytetów.

Jednakże, mimo tych trudności, coraz szerzej uznawany jest fakt, że instytucje szkolnictwa wyższego mogą i powinny być nadzorowane i oceniane, że istnieje coraz większy zasób przydatnych do tego, chociaż niekompletnych, narzędzi i że rodzą się nadmierne oczekiwania w kwestii ich stworzenia. Najważniejsze zaś jest to, że w społecznościach akademickich rośnie uznanie zasadności i legitymizacji owych oczekiwań. Jeśli szkolnictwo wyższe chce uniknąć traktowania go tylko jako usługowego sektora gospodarki, musi przyjąć na siebie odpowiedzialność za rozszerzanie metod samooceny, a zatem powinno z otwartością, obiektywnością i niezależnością reagować na zewnętrzne naciski.

Przekład z angielskiego Henryk **Dziewulski**

## Literatura

### **Association of Universities and Colleges of Canada** 1988

*Inventory of Research on Postsecondary Education*. Ottawa: Department of the Secretary of State of Canada.

### **Benedict M., Brady D., Wallace W.** 1991

*A Measure of Excellence*. „Maclean's”, October.

### **Chinapah V.** 1992

*Evaluation of Higher Education in a Changing Europe*. Stockholm: UNESCO and the Institute of International Education, University of Stockholm.

### **Evers F.T., Gilbert S.N.** 1991

*Outcomes Assessment: How Much Value Does University Education Add?* „The Canadian Journal of Higher Education”, vol. XII, nr 2.

### **Harris R. S.** 1976

*A History of Higher Education in Canada 1663-1960*. Toronto: University of Toronto Press.

### **Johnston A. D., Brady D., Sabastini G.** 1992

*Measuring Excellence*. „Maclean's”, November.

### **Queen's University Alumni Review** 1992

Special Supplement, November-December.

### **Secretary of State of Canada** 1990

*Profile of Higher Education in Canada*. Ottawa: Ministry of Supply and Services, Canada.

### **Skolnik M. L.** 1989

*How Academic Program Review Can Foster Intellectual Conformity and Stifle Diversity of Thought and Method*. „Canadian Journal of Higher Education”, vol. 60, nr 6.

### **Smith S. L.** 1991

*Report: Commission of Inquiry on Canadian University Education*. Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada.