

Marek KWIEK

**Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym
w kontekście transformacji zarządzania
w szkolnictwie wyższym w Europie**

CPP RPS Volume 15 (2010)

Correspondence to the Author:

Professor Dr. hab. Marek Kwiek
Center for Public Policy Studies (CPP), Director
Poznan University
ul. Szamarzewskiego 89
60-569 Poznan, Poland
e-mail kwiekm@amu.edu.pl

A list of the Center for Public Policy Studies “Research Papers” and other currently published publications is available online at the CPP website
<http://www.cpp.amu.edu.pl/publications.htm>.

Hard copies of the research papers are available upon request

The Center for Public Policy Studies (CPP) is an autonomous research unit of Poznan University, Poland, founded in 2002. It focuses on research in social sciences, mostly through large-scale comparative European and international research projects. Its major areas of interest include: higher education policy and research in national, European and global perspectives; research and development policies; university management and governance; reforming higher education and its legislation in Central and Eastern Europe; higher education and regional development; public services; the processes of Europeanization and globalization; theories of the welfare state; theories of democracy, as well as political and economic transition in European postcommunist countries. See <http://www.cpp.amu.edu.pl/htm>.

The CPP Research Papers Series is intended to disseminate the findings of work in progress and to communicate preliminary research results to the academic community and the wider audience. Papers are subject to further revisions and therefore all comments and suggestions to authors are welcome.

Marek Kwiek

Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie

Naszym podstawowym punktem odniesienia są tradycyjne, europejskie uniwersytety – funkcjonujące dzisiaj w kontekście masowych systemów szkolnictwa wyższego; interesują nas tu przede wszystkim najbardziej elitarne instytucje tych systemów i ich transformacje; interesują nas studenci tych elitarnych instytucji i ich kadra akademicka, chociaż rzecz jasna nie da się tej problematyki wyabstrahować z problematyki całości masowych, i coraz bardziej się różnicujących, systemów edukacyjnych. Powyższe „nastawienie na wartości” kieruje nasze zainteresowanie w stronę tradycyjnych, publicznych uczelni badawczych (a nie, na przykład, uczelni kształceniowych), ponieważ transformacje polityki edukacyjnej w Europie powodują największe – i często najboleśniej – zmiany właśnie w tym sektorze. Kierujemy się zatem w stronę *research university* – i wcale nie idziemy dalej, w stronę nieosiągalnych w Polsce – *world-class universities*¹ – który na naszych oczach poddawany jest niespotykanym dotąd w swojej historii presjom. Kierujemy zatem naszą uwagę badawczą na *places of inquiry* Burtona Clarka, *research universities*, które stają dzisiaj w obliczu „paradoksu rynku” Rogera L. Geigera, *research universities* ze złotego wieku 1940-1990 Clarka Kerra w kontekście jego *multiversity*, na *research universities* Charlesa M. Vesta z jego dyskusji o MIT, na uniwersytety funkcjonujące w obliczu presji komercjalizacji Dereka Boka, na *reinvented research university* Luca Webera i Jamesa Duderstadta czy *American public research universities* z ostatnich tomów dyskusji CHER – Consortium of Higher Education Researchers (zob. Clark 1995, Geiger 2004b, Kerr 2001, Vest 2005, Bok 2003, Weber and Duderstadt 2004, Geiger, Colbeck et al. 2007, Clancy and Dill 2009). Tak rozumiany uniwersytet jako instytucja – „trwały zbiór reguł i praktyk organizacyjnych, osadzony w strukturach znaczenia i zasobów, które pozostają stosunkowo niezmiennie” (March and Olsen 2006b: 3) – jest osadzony w systemie innych instytucji edukacyjnych, i innych instytucji społecznych, i w takim otoczeniu jest tu pokazywany i analizowany. Piszemy z perspektywy elitarniej części systemu szkolnictwa wyższego i jego kadry akademickiej: ważymy raczej wewnętrznych i zewnętrznych interesariuszy uniwersytetu, ale z Burtona Clarka „trójkąta koordynacji” (Clark 1983) wybieramy

¹ Jedynie ok. 30-50 uniwersytetów w świecie, zlokalizowanych w 8 krajach Ameryki Północnej i w Japonii (według rankingu szanghajskiego) lub dodatkowo w Hongkongu, Nowej Zelandii i Singapurze (według rankingu *Times Higher Education Supplement*, Top 50 w roku 2008), zob. Salmi 2009a i Altbach and Balan 2007). Recepta na światowej klasy uniwersytet jest prosta w sformułowaniu, niezwykle trudna w realizacji: potrzeba tylko trzech uzupełniających się elementów: *concentration of talent*, *abundant resources* oraz *favorable governance*, czyli talent studentów i kadry akademickiej, (przede wszystkim publiczne) środki finansowe i dobre zarządzanie (Salmi 2009a: 20-34). Oczywiście magiczna formuła nie istnieje.

racje rynku i racje państwa w kontekście racji „oligarchii akademickiej”, czyli tradycyjnej profesji akademickiej, której badaniu poświęciliśmy (i nadal poświęcamy – w ramach różnych, najczęściej kilkuletnich, a ostatnio również szeroko empirycznych *academic profession studies*) kilka lat pracy. Stąd w wielu miejscach pojawia się napięcie niezrozumiałe ani dla adwokatów potężnej roli rynku, ani dla adwokatów potężnej roli państwa, którego jednym z wymiarów jest zmieniająca się atrakcyjność uniwersytetu jako miejsca pracy i atrakcyjność kariery akademickiej w kontekście miejsca pracy i kariery zawodowej dostępnych dzisiaj tzw. (w badaniach statystycznych) profesjonalistom.²

Drugim kluczowym punktem odniesienia są ewolucje polityki edukacyjnej, w ramach których uniwersytet musi wciąż na nowo szukać swojego miejsca, bronić swojego miejsca, wreszcie – co jest chyba najlepszym rozwiązaniem – stale pokazywać i redefiniować swoje przyszłe miejsce. Odnosimy silne wrażenie, że (coraz bardziej) nieobecni, czyli kadra akademicka, nie mają racji, zwłaszcza w okresie ostatniej dekady, w sytuacji zaostrzenia się dyskusji na temat uniwersytetu w Europie i stopniowego przenoszenia efektów dyskusji politycznych na europejski i krajowy poziom legislacyjny. W dyskusjach ponadnarodowych dominuje retoryka ekonomiczna i praktyka ekonomizująca większość problemów społecznych (uniwersytet jest w ich ramach problemem, a nie rozwiązaniem; rozwiązania z innych obszarów stosuje się w obszarze szkolnictwa wyższego – zdarza się, że to „rozwiązania” szukają „problemów”, a nie odwrotnie): problemy edukacyjne są ujmowane z perspektywy ekonomicznej. Jednak, jak się wydaje, tradycyjna retoryka nowoczesnego uniwersytetu, odwołująca się do tradycji humanistycznych XIX i XX wieku, jest wobec nowej pojęciowości globalnych i europejskich dyskusji całkowicie bezradna: odwołuje się do stosunkowo nieistotnych (w szerszej skali) problemów i ubiera je w nieadekwatne (w szerszej skali) odniesienia a jednocześnie ignoruje takie potężne zjawiska jak globalizacja, europeizacja, zmiany demograficzne czy reformy sektora publicznego. Ponadto, co niezwykle ważne, niemal całkowicie abstrahuje od analiz otoczenia zewnętrznego uniwersytetów, otoczenia innych instytucji publicznych i ich transformacji, i nie jest w sposób produktywny, sensowny i przekonywujący odwoływać się do dostępnych danych empirycznych, w tym do danych statystycznych. W obliczu dominującego dyskursu wspartego na podstawach empirycznych (typu *evidence-informed policy research* w OECD), klasyczny dyskurs humanistyczny pozostaje w praktyce niemy. Uniwersytet ma coraz mniej obrońców, którzy byliby w stanie – byliby skłonni – argumentować na jego rzecz w powszechnie akceptowanym słowniku wspólnym jego pozostałym interesariuszom. Wielka to strata, zarówno dla humanistyki, jak i dla rzeczonych dyskusji. Z drugiej strony dyskurs prowadzony przez rektorów i byłych rektorów również nie jest przekonywujący, chociaż jest mniej humanistyczny i bardziej odwołuje się do praktyki (wyjątkiem są klasyczne książki – ale już nie wywiady dla czasopism czy artykuły publicystyczne –

² „Profesjonalistom” wedle klasyfikacji GUS (odpowiadającym *professionals* wedle klasyfikacji OECD). Nawet w pracy dla rządów i ministerstw szkolnictwa wyższego w dziesięciu krajach świata przyjmowaliśmy za kluczowy punkt odniesienia kadre akademickie najlepszych, tradycyjnych uniwersytetów, zajmującą się badaniami naukowymi: jej przyszłość w ewoluujących systemach, w których jej znaczenie w porównaniu ze wszystkimi pozostałymi interesariuszami uniwersytetu permanentnie i nieubłagane maleje.

rektorów i prezydentów najlepszych uczelni amerykańskich, zob. *A Larger Sense of Purpose. Higher Education and Society* Harolda T. Shapiro z Princeton University, *Academic Duty* Donalda Kennedy'ego ze Stanford University, *Pursuing the Endless Frontier* Charlesa M. Vesta z MIT czy *Universities in the Marketplace* Dereka Boka z Harvard University, Shapiro 2005, Kennedy 1997, Vest 2005, Bok 2003). Staramy się tu do komunikacji z interesariuszami uniwersytetu (zewnątrznymi i wewnętrznymi) wykorzystywać wspólny im język i znane im i szeroko komentowane dane porównawcze, w oparciu o które można pokazywać transformacje w polityce edukacyjnej, adaptacje w polityce instytucjonalnej oraz trendy i wynikające z nich potencjalnie diagnozy.³

Położenie (europejskiej) instytucji uniwersytetu jest dzisiaj niezwykle niekomfortowe: tradycyjne założenia dotyczące jego funkcjonowania, finansowania, zarządzania i oceniania są szeroko kwestionowane przez niemal wszystkich jego interesariuszy. Doskonale ten przełomowy moment w społecznym i ekonomicznym funkcjonowaniu instytucji – bynajmniej nie instytucji uniwersytetu – pokazują badania instytucjonalistów w socjologii i politologii. Johan P. Olsen zauważa:

Istnieją sytuacje, w których kwestionowana jest racja bytu, misja, wiedza, uczciwość, organizacja, funkcjonowanie, podstawy moralne, sprawiedliwość, prestiż i zasoby finansowe jakiejś instytucji i stawia się jej pytanie o to, czy wnosi ona taki wkład do społeczeństwa, jaki wnosić powinna. Mamy do czynienia z radykalnym zakłóceniem/wtargnięciem i próbami zdobycia ideologicznej hegemonii i kontroli nad innymi sferami instytucjonalnymi; jak również z twardą obroną instytucjonalnych mandatów i tradycji przed inwazją obcych norm. Instytucja poddawana silnemu atakowi najprawdopodobniej podda pod ponowną rozagę swój etos, swoje kodeksy zachowań, wierność i swój pakt ze społeczeństwem. Oznacza to ponowne przemyślenie, reorganizację, refinansowanie, a być może również nowe rozwiązanie 'konstytucyjne', ustalające nową równowagę między najważniejszymi instytucjami. Najczęściej uznawane za oczywiste przekonania i rozwiązania są

³ I w tym sensie zgadzamy się z ideą Burтона Clarka o wartości „Pursuing Things That Work” – badaniu rzeczy, które się sprawdzają. Clark porównuje oderwanie akademickich badań naukowych uniwersytetu od jego funkcjonowania (oderwane światy *researchers* i *practitioners*) i przypomina, że dokładnie takie oderwanie charakteryzowało akademickie badania firm w latach 60-tych ubiegłego wieku, a dzisiaj w szkołach biznesu przeprowadza się studia przypadków, koncentrujące się na poszczególnych instytucjach mogących służyć za wzory funkcjonowania i ich najlepsze praktyki. Korzystamy tu pośrednio z kilkudziesięciu *institutional case studies*, jakie przeprowadziliśmy (z partnerami) w 10 krajach Europy w ostatnich 6 latach badając przedsiębiorczość akademicką i relacje uniwersytetów z otoczeniem gospodarczym. Posłuchaliśmy poniekąd wezwania Clarka: „nie siadajcie ze statystykami, ale z grupami zarządzającymi uniwersytetami. (...) Badacze muszą nadać za różnorodną praktyką i iść dalej wtedy, kiedy praktyka ta idzie dalej. Szybko zmieniające się czasy wymagają łatwo dostosowujących się badań naukowych” (Clark 2007: 321-322). Zarazem warto mieć w pamięci i taką realistyczną konkluzję Edwarda P. St. Johna: „choć badaczom miło się myśli, że to oni kierują dyskursem na temat polityki publicznej w szkolnictwie wyższym, wydaje się, że spora część badań zorientowanych na politykę pozostaje na uboczu polityki” (St. John 2004: 232).

kwestionowane przez nowy lub wzmocniony kontakt między uprzednio pozostającymi w separacji sferami instytucjonalnymi opierającymi się na innych zasadach (Olsen 2006b: 15).

Jak się wydaje, paneuropejski dyskurs na temat przyszłości uniwersytetu jako instytucji kluczowej dla ekonomicznej przyszłości Europy w wersji konsekwentnie proponowanej (i promowanej) od dziesięciu lat przez Komisję Europejską sugeruje właśnie powyższą interpretację. Uniwersytet europejski jako instytucja jest w zasadzie w ramach tego dyskursu krytykowany we wszystkich swoich aspektach, aż po same, historyczne fundamenty. Chociaż Olsen rzecz jasna nie ma tu na myśli instytucji uniwersytetu, ale z powodzeniem można tę uwagę przenieść na kolejną instytucję publiczną. Warto zarazem przypomnieć kilka innych ogólnych uwag instytucjonalizmu Olsena na temat reform instytucji sprzed 20 lat (z *Rediscovering Institutions*, książki napisanej wspólnie z Jamesem G. Marchem), ciągle na uwadze mając uniwersytety. „Instytucje ulegają przemianom, jednak koncepcja, że możliwe jest ich intencjonalne przekształcenie w dowolną, arbitralną formę, budzi znacznie więcej wątpliwości” (March i Olsen 2005: 74). Europa zмага się z reformami swoich uniwersytetów od niemal trzech dekad, a od dwóch dekad reformy te uznaje się za kluczowe dla rozwoju gospodarczego; w ostatnich dziesięciu latach – w ramach rodzenia się pojęciowości *knowledge-based economy* – aktualne reformy są coraz szerzej uznawane dopiero za początek reform kolejnych, których kształt zaczyna się wyłaniać (przykładem mogą być nowe europejskie strategie *lifelong learning* czy Europejskie Ramy Kwalifikacji, które stopniowo wyłaniają się z Procesu Bolońskiego). March i Olsen przypominają jednak, że:

Wprowadzanie sensownych, intencjonalnych zmian w złożonych instytucjach [a do takich z pewnością należą uniwersytety! – MK] wiąże się z kilkoma klasycznymi trudnościami. Zmiany w środowisku każdego skomplikowanego systemu wywołują szereg działań i reakcji, które należy zaplanować, zanim możliwe będzie zrozumienie końcowych skutków. *Złożoność zaciemnia przyczynową strukturę zmienianego systemu*. Jeśli związki przyczynowe nie są uwzględniane, ponieważ są nowe, ponieważ ich następstwa w przeszłości były korzystne lub z uwagi na fakt, że świat jest z natury zbyt złożony, wówczas zmiany, które wydają się adaptacyjne lokalnie, mogą przynieść nieoczekiwane lub niejasne konsekwencje. *Jednocześnie intencjonalne zmiany, prima facie rozumne, mogą przynieść łączne skutki, które nie leżały w niczyich zamiarach i są bezpośrednio sprzeczne z interesami kierującymi indywidualnymi działaniami* (March i Olsen 2005: 74).

Wydaje mi się, że z powodzeniem refleksję tę można odnieść choćby do ogólnoeuropejskiej reformy ujmowanej pod hasłem Procesu Bolońskiego.

Kiedy rząd lub przedsiębiorstwo przyjmuje nową strategię, bądź uniwersytet nowy program, *określenie, co oznacza zmiana, może stanowić trudność*, nie z uwagi na skąpe informacje lub nieadekwatną analizę, lecz z uwagi na *fundamentalne sposoby przekształcania zmian przez procesy zmiany*.

Rozwojowy charakter zmian utrudnia stosowanie standardowych koncepcji podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, dyfuzji i tym podobnych, ponieważ trudno precyzyjnie opisać decyzję, rozwiązanie problemu lub innowację, stwierdzić, kiedy zostały przyjęte, a także uważać, że proces ten zostanie zakończony (March i Olsen 2005: 82).

Zauważmy, że europejskie systemy edukacyjne znajdują się od co najmniej trzydziestu lat w stanie permanentnego reformowania – a zarazem opinia na przykład Komisji Europejskiej (czy OECD) jest często taka, że reformy tych systemów na szerszą skalę jeszcze w zasadzie nawet się nie zaczęły, co pozostaje w zgodzie, jak się wydaje, z anglosaskim i neoliberalnym myśleniem o szkolnictwie wyższym. Musimy nauczyć się żyć z reformami, a nawet założyć, że to one, paradoksalnie, stanowią o stabilności systemów edukacyjnych (March i Olsen wręcz wspominają o możliwości „przedefiniowania stabilności jako zmiany” (March i Olsen 2005: 82).⁴

3. Nowi interesariusze uniwersytetu a związki kształcenie/badania naukowe

W Europie rola nowych interesariuszy uniwersytetu (jak dotąd w sektorze publicznym, w sensie praktycznym, a nie tylko werbalnym, stosunkowo mało istotnych) w następnej dekadzie będzie radykalnie rosła. Uniwersytety w warunkach masowości szkolnictwa wyższego będą musiały coraz bardziej odpowiadać już nie tylko na zmieniające się oczekiwania państwa, ale również na radykalnie nowe potrzeby studentów, pracodawców i przemysłu oraz regionów, w których są ulokowane (zob. wymiar regionalny funkcjonowania uczelni w Arbo and Benneworth 2006, Goddard 2000, OECD 2005f, 2007i). Relacje między interesariuszami mogą zatem zostać w poważnym stopniu przeformułowane: jak wspominaliśmy, przypuszczalnie zmaleje finansowa rola państwa a wzrośnie jego rola nadzorująca, wzrośnie również rola studentów i rynku pracy w sektorze uczelni nastawionych bardziej na kształcenie; oraz wzrośnie rola przemysłu i regionów w sektorze uczelni nastawionych bardziej na badania naukowe (czyli wśród tradycyjnie bardziej elitarnych uniwersytetów). I wreszcie – co kluczowe w kontekście atrakcyjności kariery akademickiej – zmaleje rola kadry akademickiej jako interesariusza uczelni: kadry, która będzie coraz bardziej traktowana jako „akademicka siła robocza” (*academic labor force*), reprezentująca albo zaawansowany „przemysł oparty na wiedzy” (*knowledge industry*, w przypadku uniwersytetów badawczych, czyli *knowledge-intensive universities*), albo coraz mniej

⁴ Zob. również pod tym kątem ostatni tom Jamesa G. Marcha, *Explorations in Organizations* (March 2008), pisany wspólnie przez Marcha i Herberta Simona tom *Organizations* (March and Simon 1993 oraz, zwłaszcza, dwa niedawne teksty Marcha i Olsena: „Elaborating the ‘New Institutionalism’” (March and Olsen 2006b) i „The Logic of Appropriateness” (March and Olsen 2006a). Jak pisze Olsen, „ponowne przemyślenie, reorganizacja i refinansowanie Uniwersytetu stanowią część procesów zmiany zachodzącej w większej konfiguracji instytucji, w których jest on osadzony. Procesy te łączą zmianę na Uniwersytecie ze zmianą zachodzącą w roli rządu demokratycznego, stosunków między tym, co publiczne i tym, co prywatne oraz w relacjach pomiędzy poziomem lokalnym, krajowym, europejskim i międzynarodowym” (Olsen 2006b: 25). Perspektywa łącząca zmiany zachodzące na uniwersytetach europejskich ze zmianami w innych instytucjach sektora publicznego jest nam bardzo bliska.

wyszukany i coraz bardziej zróżnicowany co do poziomu i jakości kształcenia sektor „kształcenia i szkolenia” (*teaching and training*), by pozostać w obrębie pierwotnych sformułowań pokazujących kierunek zachodzących zmian. Na planie bardziej ogólnym, umasowienie szkolnictwa wyższego jest powiązane z rosnącym znaczeniem owych nowych interesariuszy (jak napisał Guy Neave na temat procesów zachodzących w Europie kontynentalnej, „ponowne odkrycie ‘interesariuszy’ jako jednego z wymiarów polityki edukacyjnej jest blisko związane z powstaniem uniwersytetu masowego”, Neave 2002a: 17).

Jednak uniwersytety w wirze transformacji nie mogą zapominać o swoim kluczowym interesariuszu wewnętrznym – właśnie o kadrze akademickiej. Wśród transformacji i adaptacji do nowych wyzwań zwanych potocznie gospodarką opartą na wiedzy, społeczeństwem wysokich umiejętności, społeczeństwem postindustrialnym, globalnym itp., uczelnie nie mogą zapominać o potrzebie bycia atrakcyjnym i konkurencyjnym miejscem pracy i realizacji zawodowej dla naukowców, niezależnie od tego, jak bardzo chciałyby zredefiniować (czy może raczej – zredukować) ich tradycyjne potrzeby, ukształtowane w ramach tradycyjnego uniwersytetu nowoczesnego. Zwłaszcza, że coraz bardziej rośnie przepaść między *professionals* zatrudnionymi w sektorze prywatnym a *academics* zatrudnionymi na europejskich uczelniach: najlepiej radzące sobie segmenty klasy średniej (*creative class* Richarda Floridy czy *symbolic analysts* Richarda B. Reicha) mają coraz mniej wspólnego z naukowcami z sektora publicznego, co już dzisiaj w wielu dziedzinach nauki staje się olbrzymim problemem zastępowalności pokoleń, zob. Florida 2002, Florida 2008, Reich 1992 czy wreszcie Frank 2007; szczegółowe analizy pensji akademickich w Europie zob. najnowszy tom EC 2007c). W centrum łańcucha edukacyjnego i łańcucha badawczego na uczelniach znajduje się naukowiec (a w Polsce tak zwany pracownik naukowo-dydaktyczny) i to z nim ma kontakt student (oraz to on prowadzi badania naukowe). Coraz bardziej zróżnicowane potrzeby studentów – będące pochodną m.in. zróżnicowanej populacji studenckiej w umasowionych systemach edukacji – już dzisiaj prowadzą do różnicowania systemów i instytucji (oraz, równoległe, do różnicowania profesji akademickiej). Spodziewana ewolucja profesji akademickiej w kolejnej dekadzie może ją w fundamentalny sposób zmienić, zwiększyć jej heterogeniczność i przy okazji przeorać tradycyjne relacje między kształceniem i badaniami naukowymi na uniwersytetach europejskich. Procesy te za oceanem, w ramach modelu anglosaskiego, są już bardzo zaawansowane i szeroko badane w literaturze przedmiotu.⁵

Tradycyjny humboldtowski model uniwersytetu harmonijnie łączył ze sobą kształcenie i badania naukowe, ale był zarazem zasadniczo nastawiony na potrzeby kadry akademickiej (czyli był *faculty-centered*, zob. Fallon 1980, Röhrs 1995, Readings 1996, Kwiek 2006a: 81-138, 2006b). Model anglosaski, wywodzący się m.in. od Johna Henry’ego Newmana, był z kolei w dużej mierze nastawiony na kształcenie i na studentów (czyli był *student-centered*, zob. Pelikan 1992, Rothblatt

⁵ Zob. choćby wyniki globalnego projektu badawczego CAP (*Changing Academic Profession*) w dwóch tomach RIHE 2009 i RIHE 2008. Polska do CAP przystąpiła w 2010 r. w ramach projektu EUROAC (*The Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges*) Europejskiej Fundacji Nauki, którym kieruję – ale szczegółowe wyniki badań porównawczych będą znane najwcześniej w 2011 r.

1997, Rüegg 2004). Zmagania między tymi dwiema konkurującymi dziewiętnastowiecznymi ideami tego, czym powinna być instytucja uniwersytetu trwa nadal. Pytanie o to, w jaki sposób łączyć kształcenie i badania naukowe, w jakiego typu instytucjach edukacyjnych te oddzielne misje można nadal ze sobą łączyć oraz w jaki sposób je finansować w różnych częściach coraz bardziej różnicujących się systemów edukacyjnych i w różnych dziedzinach nauki traktowanych jako priorytetowe w różnych częściach Europy – stanie się pytaniem kluczowym w latach 2010-2020. Czy atrakcyjne uniwersytety europejskie w 2020 będą bliższe amerykańskiemu i brytyjskiemu (anglosaskiemu) modelowi uniwersytetu, który tradycyjnie był o wiele bardziej zorientowany na studentów niż kontynentalne modele uniwersytetu w Europie (tradycyjnie bardziej „oligarchiczne”, w sensie *academic oligarchy*, jakiego Burton Clark użył w odniesieniu do uniwersytetów włoskich)? Najprawdopodobniej odpowiedź na to pytanie jest pozytywna, ale i wymaga dalszego zróżnicowania. Większa część szkolnictwa wyższego w Europie, oprócz jego najbardziej elitarnych segmentów badawczych, zacznie bardziej koncentrować się na studentach i ich coraz wyraźniej formułowanych (również przez państwowe, a z czasem ogólnoeuropejskie komisje akredytacyjne) potrzebach. Wyraźnym wsparciem tych tendencji jest Proces Boloński, który niemal w całości koncentruje się na kształceniu i potrzebach studentów – z niemal całkowitym pominięciem problematyki badań naukowych. Większość nieelitarnych instytucji edukacyjnych w Europie (w tym niemal wszystkie instytucje prywatne niemal w całości uzależnione od opłat za studia wnoszone przez studentów) jest już zorientowana na kształcenie studentów, natomiast uniwersytety są nadal w stanie łączyć ich kształcenie z prowadzeniem badań naukowych. Jednak jak zauważa raport European University Association na temat wpływu Procesu Bolońskiego na zmieniające się misje uniwersytetu:

coraz bardziej rośnie świadomość, że najistotniejszym dziedzictwem procesu [bolońskiego] będzie *zmiana paradygmatu edukacyjnego na kontynencie*. Instytucje powoli odchodzą od systemu kształcenia formowanego przez nauczycieli w stronę idei szkolnictwa wyższego skoncentrowanego na studencie. Tym samym reformy [bolońskie] kładą fundamenty pod budowę systemu dostosowanego do odpowiadania na rosnącą różnorodność potrzeb studentów. Instytucje i ich kadra dopiero zaczynają sobie powoli uświadamiać potencjał reform bolońskich dla tych celów (*Trends V*: 8, podkr. moje).

Sformułowania dotyczące potrzeby głębokich zmian systemowych związanych z kształceniem na uniwersytetach pojawiają się również w komunikacie londyńskim Procesu Bolońskiego z 2007 r. (który zakłada „ruch w kierunku szkolnictwa wyższego skoncentrowanego na studentach”, London Communiqué 2007: 2). Transformacje szkolnictwa wyższego do 2020 można będzie traktować jako potężne zmiany paradygmatyczne tradycyjnych uniwersytetów pod europejskimi hasłami Procesu Bolońskiego., i to zarówno tych osadzonych w humboldtowskiej tradycji niemieckiej, jak i tych osadzonych we francuskiej tradycji napoleońskiej. Szczególnie dotyczyć to będzie instytucji w nowych krajach unijnych w Europie Środkowej, które są nadal w dużej mierze łagodnie elitarne, stosunkowo konserwatywne i zarazem skoncentrowane na kadrze akademickiej. Misje uniwersyteckie już dzisiaj ulegają silnej redefinicji, a

ich zmiany, na przykład w kierunkach proponowanych powyżej, a koncentrujących zadania uczelni na studentach i ich kształceniu, mogą wymagać fundamentalnej rekonstrukcji ról społecznych instytucji edukacyjnych (oraz rekonstrukcji ról społecznych kadry akademickiej). Poważnej redefinicji może zatem zostać poddana najważniejsza bodaj cecha współczesnych europejskich uniwersytetów – łączenie kształcenia studentów i badań naukowych w ramach podstawowej misji uniwersytetu. Tym samym, jak się wydaje, konsekwencje Procesu Bolońskiego w takim wymiarze na poziomie europejskim, krajowym, instytucjonalnym i indywidualnym (czyli na poziomie poszczególnych naukowców) pozostają nie do końca uświadamiane. Pośrednio, poprzez wysunięcie na czoło priorytetów studentów i misji kształcenia, Proces Boloński stanowi bodaj najpoważniejsze jak dotąd praktyczne zakwestionowanie tradycyjnych, nowoczesnych ról uniwersytetu pochodzących z tradycji humboldtowskiej – zwłaszcza w wersji najbardziej elitarnej, czyli reprezentowanej przez najlepsze uczelnie (kategoryzowane jako *research universities*). Kształcenie – tak, badania naukowe – być może, tak podsumować można aktualne trendy związane z bolonizacją edukacji (dodajmy, że badania naukowe stoją u podstaw transformacji uniwersytetów europejskich w równoległym procesie powstawania *European Research Area* i promowania „agendy modernizacyjnej europejskich uniwersytetów” przez Komisję Europejską; coraz wyraźniejszy staje się zatem podział na olbrzymią większość uczelni europejskich, których zadaniem jest przede wszystkim kształcenie kilkunastu milionów europejskich studentów i 10-20 procent najlepszych uczelni, na których koncentrują się badania naukowe).⁶

Bruce Johnstone i Pamela Marcucci podejmują zagadnienie przyszłości badań naukowych na uniwersytecie w kontekście amerykańskim i dochodzą do równie pesymistycznych wniosków:

Zarówno opinia publiczna, jak i rządy wykazują tendencję do ujmowania uniwersytetów i college'ów jako miejsc *kształcenia*. Ważna misja *prowadzenia badań naukowych* w tych instytucjach, które określamy mianem uniwersytetów może tym samym stać się jeszcze niższym priorytetem, albo może zostać w inny sposób zniekształcona poprzez podnoszenie wysokości przelicznika liczby studentów przypadających na jednego naukowca i poprzez potrzebę poświęcania większej ilości czasu przez kadre akademicką na kształcenie studentów bądź na poszukiwanie przychodów z działalności przedsiębiorczej, albo na jedno i na drugie. (...) Badania naukowe być może będą prowadzone głównie na uniwersytetach i w instytutach badawczych krajów rozwiniętych (...) albo będą realizowane głównie w oparciu o inwestycje biznesowe i prywatne (Johnstone and Marcucci 2007: 3).

⁶ Polska polityka edukacyjna nie akceptuje jak dotąd takiego – coraz bardziej naturalnego – podziału, chociaż najnowsze strategie rozwoju szkolnictwa wyższego (np. strategia IBNGR i Ernst & Young z 2010 r., której byliśmy współautorem) stawiają na silne zróżnicowanie podstawowych zadań uczelni i ich nowe klasyfikacje. W praktyce w Polsce już dzisiaj mamy do czynienia z potężną koncentracją środków na badania: jak pokazują szczegółowe analizy rocznych sprawozdań finansowych uczelni z 2008 r., 80 procent wszystkich środków badawczych na 326 uczelniach publicznych i prywatnych koncentruje się w 20 uczelniach, przy czym Uniwersytet Warszawski dysponuje 10 procentami.

Świat społeczny, kulturowy i ekonomiczny zmienia się na naszych oczach; zmieniają się też populacje studentów i instytucje edukacyjne (coraz bardziej przymuszane, głównie poprzez zmiany w finansowaniu oraz zmiany stopniowo wprowadzane w ramach definiowania kwalifikacji w Procesie Bolońskim, do odpowiadania na potrzeby studentów, absolwentów i rynku pracy). Szkolnictwo wyższe podlega dzisiaj coraz bardziej presjom płynącym naraz ze wszystkich stron – presjom wywieranym zarazem przez wszystkich swoich dawnych i nowych interesariuszy: swoje często odmienne interesy mają studenci, kadra akademicka oraz rynek pracy, przemysł i region, a ponadto staje się ono coraz bardziej kosztowne (jak napisał Burton Clark o niezaspokojonych apetytach finansowych uniwersytetów, *more income is always needed: universities are expensive and good universities are very expensive*, Clark 1998: 26). W 2008 r. trzydzieści uniwersytetów amerykańskich dysponowało rocznym budżetem przekraczającym 1,5 mld USD – a z takim poziomem finansowania w Europie może konkurować bardzo niewiele instytucji (David P. Baker nazywa je *super research universities*, Baker 2008: 43; by podać polskie przykłady, przychody ogółem naszego szkolnictwa wyższego w 2008 r. wyniosły 14,79 mld PLN, czyli ok. 5 mld USD (GUS SWF 2009: 317), a budżety operacyjne największych polskich uczelni mieściły się w granicach 400-800 mln PLN rocznie (czyli 150-270 mln USD) – UW 783 mln PLN, UJ (z Collegium Medicum) 666 mln PLN, UAM 426 mln PLN oraz Politechnika Warszawska 563 mln PLN i AGH w Krakowie 461 mln PLN).⁷ Pytanie o uniwersytety klasy światowej (skupiające uwagę badaczy *world class universities*) jest w tym kontekście pytaniem w olbrzymiej mierze – chociaż oczywiście nie tylko – pytaniem finansowym.⁸ Można się spodziewać, że w najbliższej dekadzie większość owych interesariuszy będzie wyrażała potrzeby coraz bardziej różne od potrzeb wyrażanych tradycyjnie, a zarazem ich głos będzie coraz bardziej słyszalny (tak jak już się to dzieje w przypadku studentów uczelni prywatnych, którzy żyją w

⁷ Wszystkie dane wedle rocznych sprawozdań finansowych uczelni za 2008 r.

⁸ Jak pisał Philip G. Altbach, analizując możliwości zaistnienia uniwersytetów badawczych klasy światowej na peryferiach świata naukowego (czyli na peryferiach najbogatszych gospodarek OECD), z jednej strony „wszyscy chcą mieć uniwersytety światowej klasy”, ale z drugiej strony „nic nie może zastąpić stałego i potężnego publicznego wsparcia finansowego. Bez niego rozwijanie i podtrzymywanie uniwersytetów światowej klasy jest niemożliwe” (Altbach 2006: 71, 74). Pytanie o możliwość i sensowność funkcjonowania uniwersytetów badawczych jest ostatnio szeroko podnoszone w literaturze, zob. choćby Altbach 2007c, Altbach and Balán 2007, Salmi 2009a, co wiąże się ściśle z rosnącą rolą globalnych rankingów uniwersytetów, opierających się w olbrzymiej mierze na porównywaniu mierzalnych wyników badawczych. Jak się wydaje, o ile w pierwszej dwusetce uczelni światowych żadna polska uczelnia nie ma szans zaistnieć przez wiele lat, o tyle w pierwszej setce uczelni europejskich mogłoby się ich znaleźć za kilka lat kilka, na czele z UW i UJ. Zarazem tylko UW i UJ są naturalnymi kandydatami na Altbacha *flagship universities* w Polsce (zob. Altbach 2007c: 85-112); pozostałe, na przykład UAM i UW, jeśli dokładniej przyjrzeć się skali prowadzonych tam badań naukowych i strukturze ich finansowania, liczbie publikacji zagranicznych, skali i strukturze współpracy zagranicznej i międzynarodowej wymiany kadry akademickiej (jesteśmy w stanie od ręki podać kilkanaście parametrów), pozostają wyraźnie w drugiej lidze, i dzisiaj (co nie znaczy – za 10 lat) obie ligi dzieli od siebie przepaść.

postnarodowym, ponowoczesnym i wysoce konkurencyjnym świecie i którzy najczęściej oczekują wykształcenia bardziej zawodowego niż ogólnego, kierując się raczej przeciwko tradycyjnemu wykształceniu w formie *Bildung*, czyli tradycyjnej niemieckiej kultywacji kultury i umysłu oraz przeciwko tradycyjnym, amerykańskim ideom rozwoju intelektualnego, ucieleśnianym w formie edukacji na najdroższych i najbardziej prestiżowych *liberal arts colleges* (zob. Kwiek 2006a: 139-228, Neave 2000b, Readings 1996, Delanty 2001a, Biesta 2002, Sorkin 1983). Instytucje edukacyjne będą musiały się przekształcać choćby po to, aby zachować zaufanie publiczne (z którym bezpośrednio wiąże się otrzymywanie publicznych subwencji na funkcjonowanie). Jak to opisywał Neave, przejście do „społeczeństwa interesariuszy” wiąże się ściśle z ponownym zdefiniowaniem „wspólnoty w kategoriach interesów, za które uniwersytet ma być odpowiedzialny” (Neave 2002a: 12).

Tak jak inne transformujące się instytucje sektora publicznego, tak i uniwersytety europejskie – tradycyjnie finansowane niemal w całości przez państwo i tradycyjnie specjalizujące się zarazem w kształceniu studentów i w badaniach naukowych – znajdują się dzisiaj pod potężną presją, aby rewidować swoje misje. I tak jak wszystkie inne instytucje publiczne, muszą one konkurować o środki finansowe z instytucjami obsługującymi pozostałe usługi publiczne, równie silnie uzależnionymi od środków publicznych. Jednak priorytety publiczne zmieniają się na całym świecie – pamiętajmy w tym kontekście chociażby o procesie starzenia się Europy, w ramach którego już za kilkadziesiąt lat wola elektoratu będzie w zasadzie wola osób w zaawansowanym wieku produkcyjnym i w wieku poprodukcyjnym. Priorytety starszych generacji w ramach nowych, coraz bardziej urynkowionych systemów emerytalnych i coraz szerzej prywatyzowanych systemów ochrony zdrowia, mogą wyglądać radykalnie inaczej niż priorytety przyjmowane w dzisiejszych społeczeństwach opartych o idee solidarności międzypokoleniowej (już dzisiaj zakłada się coraz częściej, że możliwe jest przesuwanie środków od edukacji do systemów ochrony zdrowia i systemów emerytalnych⁹: poprawia się status finansowy osób starszych, maleje status finansowy pokolenia ich dzieci, zob. dyskusje w Powell and Hendricks 2009, a szczegółowe dane w odniesieniu do USA w Mishel, Bernstein and Allegretto 2007). I wcale nie muszą umieszczać wysoko na liście (publicznie finansowanych) priorytetów instytucji szkolnictwa wyższego. Dziesięć lat temu D. Bruce Johnstone przypominał z perspektywy amerykańskiej:

Chociaż nie ma żadnego powodu, aby szkolnictwo wyższe w sposób konieczny, wraz z upływem czasu, miało przegrywać w konkurencji o środki rządowe, to wydaje się, że wydatki na szkolnictwo podstawowe i średnie, infrastrukturę gospodarczą, opiekę zdrowotną i państwo opiekuńcze, a być może na przywracanie równowagi ekologicznej wyłaniają się jako obszary o wyższym priorytecie w wydatkach państwowych niż szkolnictwo wyższe w większości krajów świata (Johnstone 1999: 1).

⁹ Jednocześnie, co Giuliano Bonoli w swojej analizie polityki reformowania sektora emerytalnego w Europie Zachodniej uznaje za cechę najbardziej uderzającą, reformy strukturalne postępowały pomimo powszechnego przekonania o rzekomej niemożności ich przeprowadzania. Zob. Bonoli 2000: 150.

Konsekwencje rosnącej konkurencji w zdobywaniu funduszy publicznych dla pytania o przyszłość splotu kształcenie/badania naukowe na uczelniach są dalekosiężne (w polskim przykładzie, wpływy uniwersytetów z tytułu prowadzenia badań naukowych stanowiły w 2007 r. mniej niż 10% (9,6%); w perspektywie najlepszych uniwersytetów badawczych Europy Zachodniej, jesteśmy typowymi uczelniami kształceniowymi, bez szerokich ambicji, ale i bez szerokich możliwości, uprawiania kosztownych i zaawansowanych badań naukowych).¹⁰ Jak pisała w alarmującym tonie Rosemary Deem, „niedostateczne finansowanie publiczne może być także czynnikiem decydującym o przyszłych rolach i celach uniwersytetów w odniesieniu do kształcenia i badań naukowych. Uniwersytety zajmujące się tylko kształceniem studentów jako takie (w przeciwieństwie do instytucji szkolnictwa wyższego w ogóle) istnieją w formie finansowanej ze środków publicznych i prywatnych w wielu krajach, ale zarazem nie jest to dzisiaj norma w większej części Europy. Jednakże w przyszłości nie musi już tak być” (Deem 2006a: 285).¹¹ Trend odłączania badań naukowych od kształcenia w szkolnictwie wyższym (w tym na uniwersytetach) już się zaczął: jak przypomina Vincent-Lancrin z OECD podsumowując swoje analizy OECD-owskich, edukacyjnych baz danych, „badania naukowe mogą się równie dobrze koncentrować w stosunkowo niewielkiej części systemu edukacji, podczas gdy olbrzymia część instytucji będzie prowadziła bardzo niewiele badań, albo nie będzie ich prowadziła wcale” (co stanowi potężne wyzwanie dla tradycyjnej humboldtowskiej zasady jedności badań i kształcenia, *die Einheit von Forschung und Lehre*; zob. niemiecką ideę nowoczesnego uniwersytetu w Kwiek 2006a: 81-138 i 2008e, oraz potężne wyzwanie dla kadry akademickiej, w tym dla jej tradycyjnego statusu społecznego i finansowego).

Europejskie systemy edukacyjne będą atrakcyjne w następnej dekadzie jeżeli, pośród nieuniknionych zmian, uda im się zachować przestrzeń dla funkcjonowania tradycyjnych, elitarnych uniwersytetów, kierujących się tradycyjnymi misjami kształcenia studentów i uprawiania badań naukowych (oraz „trzecią misją”, zwaną w krajach anglosaskich służbą społeczeństwu, czyli *service to the society*). Ponadnarodowy trend instytucjonalnego angażowania się takich instytucji jak Komisja Europejska, Bank Światowy czy OECD w radykalne przeformułowywanie misji uniwersytetów jest potężny (i znajduje odbicie w dziesiątkach ich niezwykle wpływowych publikacji), zarówno w skali globalnej, zwłaszcza w krajach rozwijających się, jak i w europejskich krajach transformacji ustrojowej. Komisja Europejska jest ciągle jeszcze przekonana, zgodnie z tradycyjnymi kontynentalnymi

¹⁰ Po raz pierwszy tak dobitnie nasze peryferyjne miejsce na mapie badań naukowych Europy pokazały wyniki ostatnich niezwykle prestiżowych konkursów do European Research Council (ERC) – nasz udział w przyznanych grantach badawczych jest w nich śladowy, co zresztą było szeroko komentowane w polskiej prasie.

¹¹ Chociaż w krajach Europy Środkowej olbrzymia większość prywatnych instytucji edukacyjnych zajmuje się niemal wyłącznie kształceniem studentów (i nie ma ani ambicji badawczych, ani możliwości technicznych i finansowych prowadzenia badań naukowych), to w kategoriach finansowych nawet najlepsze uczelnie publiczne można uznać za instytucje kształceniowe. Zob. ogólnoeuropejskie badania na temat finansowania uczelni w CHEPS 2010b, a poprzednio CHINC (*Changes in European Higher Education Institutions' Research Income*, Salerno et al. 2005, i poziomy finansowania w ostatnich latach w OECD 2009b.

modelami uniwersytetu, że kształcenie i badania naukowe są od siebie wzajemnie zależne i nawzajem się wzmacniają. Pojawiają się jednak w jej dokumentach wyraźne oznaki wahania, zwłaszcza w ramach dyskusji na temat Procesu Bolońskiego, a jedną z poważniejszych różnic między celami Procesu Bolońskiego i celami unijnej strategii lizbońskiej jest nastawienie pierwszej na reformowanie wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego (na potrzeby studentów) i nastawienie drugiej na reformowanie tylko tych uniwersytetów, które są zaangażowane w badania naukowe (czyli są *research-intensive*) i które dzięki temu mogą w sposób bezpośredni (a nie tylko pośredni, poprzez zwiększanie kwalifikacji europejskiej siły roboczej) wносить wkład do konkurencyjności europejskiej gospodarki poprzez innowacje, nowe patenty i transfer technologii (zob. np. EC 2004a na temat „Science and Technology, the Key to Europe’s Future”).

Z perspektywy tradycyjnego, elitarnego uniwersytetu badawczego funkcjonującego w ramach ideałów humboldtowskich, Proces Boloński może prowadzić do koncentracji na kształceniu studentów kosztem prowadzenia badań naukowych – a unijna Strategia Lizbońska poprzez priorytety finansowania prowadzi do przedefiniowania katalogu badań naukowych i prowadzących je dyscyplin naukowych (w Polsce trend ten jest już wyraźny: np. w ramach obszarów priorytetowych w ramach regionalnie i centralnie rozdzielanych funduszy strukturalnych UE czy też w obszarach wspieranych przez Fundację na Rzecz Nauki Polskiej – *bio-info-techno*).¹² Oba procesy, umownie nazywane Bolońskim i Lizbońskim, równocześnie – chociaż z innych stron i z odmienną argumentacją – podmywają fundamenty tradycyjnych modeli funkcjonowania uniwersytetów w Europie. Pytanie o ich atrakcyjność w 2020 musi konsekwencje obydwu procesów brać poważnie pod uwagę.

¹² W krajach zachodnich niemal wszędzie najważniejsze jest rozróżnienie (praktyczne lub ustawowe) na uniwersytety (badawcze) i wszystkie inne instytucje. Uniwersytety są *research-intensive*, a decyduje o przynależności do tej kategorii poziom otrzymywanego (państwowego i zewnętrznego) finansowania przeznaczonego na badania oraz jego udział w całości budżetu uczelni. Ilość studentów przeważnie nieznacznie przekracza kilkanaście-dwadzieścia kilka tysięcy (przykłady: Harvard, Columbia, Stanford, MIT, Yale itp., również Oksford i Cambridge w Europie), chociaż zdarzają się większe. Najlepsze uniwersytety amerykańskie (aktualnie ponad 30) dysponują budżetami ponad półtora mld USD rocznie. Na tyle ustala się dzisiaj poziom finansowania niezbędny do stania się *world-class university* (minimum 0,5 mld więcej w przypadku uniwersytetu połączonego ze szkołą medyczną). Szacuje się (Jan Sadlak i David Ward), że w Europie może być w sumie w przyszłości ok. 50 uczelni światowej klasy, choć przeważnie o niższym budżecie Polska na powstanie uniwersytetu światowej klasy nie ma co liczyć przynajmniej przez kilka dziesięcioleci, może natomiast dysponować kilkoma ważnymi ośrodkami w skali europejskiej oraz kilkoma najważniejszymi ośrodkami naukowymi w naszym regionie. W Polsce, w związku z trendami w finansowaniu w ostatnich kilkunastu latach, mamy do czynienia ze stopniową, instytucjonalną dewaloryzacją wymiaru badawczego funkcjonowania polskich uczelni (jako wymiaru, który w porównaniu z płatnymi studiami zaocznymi, a więc z wymiarem dydaktycznym, przynosi stosunkowo mały wkład do budżetów uczelni), w największym stopniu uniwersytetów, a w najmniejszym uczelni technicznych.

Atrakcyjność europejskiego szkolnictwa wyższego tradycyjnie polegała na umiejętności wiązania ze sobą dwóch podstawowych misji: kształcenia i prowadzenia badań naukowych. Tradycja ta była bardzo silna w Europie, zwłaszcza kontynentalnej – ale już nie w innych częściach świata, zwłaszcza nie w krajach rozwijających się, które w ostatnich dziesięcioleciach gwałtownie powiększały swoje systemy edukacyjne i które są w olbrzymiej mierze nastawione na kształcenie. Badania naukowe prowadzi się tam niemal wyłącznie w wybranych, prestiżowych i elitarnych instytucjach, najczęściej położonych w stolicach tych krajów (nie wspominając o tym, że kraje OECD w 2007 r. nadal były odpowiedzialne za 80% badań naukowych w świecie, a Chiny za 55% badań prowadzonych poza krajami OECD, czyli na resztę świata oprócz krajów OECD i Chin przypadało mniej niż 10% wszystkich badań naukowych, zob. OECD 2005e: 28). Ponadto tendencja lokowania badań poza uniwersytetami – zwłaszcza w sektorze biznesowym – która dodatkowo sprzyja separacji badań i kształcenia, jest niezwykle silna od dwudziestu lat w Europie i w krajach anglosaskich. Zarówno publiczne jak i prywatne fundusze na badania są coraz bardziej kierowane do biznesowego sektora badań i rozwoju, ponieważ z tym sektorem są coraz silniej związane nowe produkty i nowe, innowacyjne technologie. W rezultacie możliwość dalszego rozdzielania się badań i kształcenia na uniwersytetach (a nie tylko, jak dotąd ma to miejsce, w szkolnictwie wyższym w ogóle) – jako proces zagrażający tradycyjnej atrakcyjności profesji akademickiej dla nowego pokolenia naukowców – jest także wzmacniana przez nowe przepływy publicznych i prywatnych środków przeznaczonych na badania. Przepływy te coraz mocniej faworyzują sektor przedsiębiorstw. Idea Komisji Europejskiej, aby kraje UE przeznaczały na badania naukowe i rozwój 3% PKB rocznie nie zakłada, że źródłem zwiększonego finansowania będzie państwo. W coraz większym stopniu, prywatne, biznesowe fundusze przeznaczone na badania (oraz, co bardzo ważne, fundusze publiczne) mogą być lokowane w prywatnych instytucjach badawczych i prywatnych laboratoriach korporacyjnych. Co być może nie jest problemem dla badań naukowych (choć radykalnie zmienia ich charakter, wprowadzając krótki horyzont czasowy między samymi badaniami a ich aplikacją), ale może być problemem dla charakteru uniwersytetów, skali finansowania badań akademickich i form przyszłej aktywności profesji akademickiej. Nowe kierunki przepływu środków na badania mogą w fundamentalny sposób wpłynąć na redefinicję misji uniwersytetów publicznych oraz bezpośrednio wpłynąć na naturę i cele pracy akademickiej.

Do 2020 r. konkurencja w szkolnictwie wyższym wzrośnie radykalnie, i to w kilku wymiarach. Gospodarka, a wraz z nią rynek pracy absolwentów uczelni, w coraz większej mierze opiera się na konkurencji i w związku z tym instytucje akademickie najprawdopodobniej będą musiały coraz mocniej koncentrować się na swoich przewagach konkurencyjnych oraz przewagach konkurencyjnych swoich absolwentów jako na kluczowym elemencie swojej misji (zwłaszcza, gdyby szerzej przyjęła się w Europie niechętnie dotąd traktowana idea *cost-sharing*, czyli współodpłatności za studia: w dużej mierze wysoka pozycja absolwentów na rynku pracy mogłaby determinować wysokie miejsce uczelni w powszechnej świadomości). Jak się wydaje, uniwersytety, zwłaszcza na poziomie krajowym, będą oceniane przez opinię publiczną i umieszczane w krajowych rankingach właśnie pod względem pozycji swoich absolwentów na rynku pracy, obok równolegle funkcjonujących i opartych na

wynikach badań naukowych rankingach globalnych i europejskich. Silne szkolnictwo wyższe będzie opierało się na konkurencji (zob. Huisman and van der Wende 2004). Doskonałość w badaniach naukowych opiera się dzisiaj przede wszystkim na konkurencji – konkurencji jednostek, instytucji i krajów. Jak ujął to głośny raport Komisji Europejskiej na temat „granicznych badań naukowych” (*frontier research*), opublikowany przy okazji startu European Research Council, „pragnienie, aby być pierwszym, który dokona nowego ważnego odkrycia albo dokona postępu w teoretycznym rozumieniu sprawia, że naukowcy spędzają w pracy długie godziny. Konkuruje między sobą przez cały czas – o fundusze, nowy sprzęt badawczy, najlepszych techników, publikacje w najlepszych czasopismach, nagrody (...) i inne wyrazy szacunku oparte na uznaniu” (EC 2005e: 35).

5. Nowe wyzwanie: sprzeczne wymagania wobec kadry akademickiej

Masowość systemów edukacyjnych (a tym samym coraz bardziej masowa kadra akademicka) w nieunikniony sposób prowadzi do nowych form zróżnicowania i stratyfikacji instytucji edukacyjnych i zatrudnionych w nich naukowców. Potrzebę zróżnicowania jakości instytucji edukacyjnych podkreśla Komisja Europejska, kiedy stwierdza, że „mobilizacja siły umysłów Europy i zastosowanie jej do potrzeb gospodarki i społeczeństwa będzie wymagać o wiele więcej różnorodności wobec grup docelowych, sposobów kształcenia, punktów wejścia na uczelnie i wyjścia z nich, mieszanki dyscyplin i kompetencji w programach nauczania itp.” (EC 2005b: 5) niż miało to miejsce dotychczas. Uniwersytety w większości krajów europejskich są nadal, tradycyjnie, nastawione na kadrę akademicką (*faculty-centered*), a ich elastyczność wobec zmieniających się potrzeb studentów i rynku pracy jest niska (i dlatego, jak zauważa OECD, większość aktualnie podejmowanych reform stawia sobie za cel „poprawienie poziomu odpowiadania uniwersytetów i państwowych instytucji badawczych na potrzeby społeczne i ekonomiczne”, OECD 2006: 11). Jednak studenci w nowym globalnym i unijnym dyskursie na temat uniwersytetów to coraz bardziej „klienci” instytucji edukacyjnych (co pozostaje w zgodzie z ideologią *New Public Management* i jest dobrze znane instytucjom prywatnym w krajach naszego regionu, zob. Altbach 2000, Antonowicz 2004) i coraz potężniejsi ich interesariusze. Publiczne instytucje akademickie w Europie nadal są w większości przypadków albo „humboldtowskie”, albo „prehumboldtowskie” – czyli nastawione na kadrę akademicką i jej potrzeby; jedynie w nielicznych przypadkach nazywane są „posthumboldtowskimi” np. w Wielkiej Brytanii, Szwecji, Norwegii czy Holandii, gdzie uniwersytety są mniej skoncentrowane na kadrze akademickiej i gdzie nie istnieje powszechny związek między kształceniem i badaniami naukowymi (zob. tę interesującą taksonomię w Schimank and Winnes 2000 oraz Deem 2006a: 291). Najbliższa dekada będzie świadkiem stopniowego poszerzania debaty na temat zatrudnialności (*employability*) absolwentów prowadzonej przez uniwersytety równocześnie na kilku płaszczyznach: z państwem i jego agendami, pracodawcami, studentami i ich rodzicami oraz innymi interesariuszami uczelni. Raport European University Association pokazuje, że troska o zatrudnialność absolwentów stała się jednym z najważniejszych motorów zmian zachodzących na uniwersytetach europejskich – w 2007 r. 67% instytucji uznawało zatrudnialność swoich absolwentów

za „bardzo istotną” (a w 2003 r. tylko 56%, *Trends V 2007*: 35). Zarazem pojęcie *employability*, pomimo swojej inherentnej niejasności i niedefiniowalności, stanie się, jak się wydaje, jednym z kluczowych pojęć stosowanych w polityce edukacyjnej do ponownego przemyślenia atrakcyjności europejskich instytucji w przeszłości (tak, jak już dzieje się w europejskiej polityce społecznej – zob. choćby European Employment Strategy i jej dokumenty: „New Skills for New Jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs” EC 2008c, 2008d) czy “New Skills for New Jobs: Action Now” (EC 2010).

Uniwersytety europejskie będą nadal atrakcyjne, jeśli uda im się pogodzić ze sobą powyższe (często przeciwstawne), coraz silniej różnicujące się potrzeby. Pozostają one w silnej kolizji z tradycyjnymi, dwudziestowiecznymi oczekiwaniami społecznymi profesji akademickiej na najlepszych uczelniach. W związku z tym atrakcyjne systemy edukacji, i atrakcyjne instytucje, będą musiały znaleźć uczciwy środek równowagi w ramach oczekiwanych (a często narzucanych) transformacji – tak, aby profesja akademicka nie utraciła swojego głosu, i tym samym swojego miejsca na uniwersytetach. Paradoksalnie, wychodząc naprzeciw wszystkim interesariuszom, nie można zapominać o tych, którzy są rdzeniem instytucji edukacyjnych, czyli o kadrze akademickiej. Bliższe relacje uniwersytetów (a nie tylko politechnik) z przedsiębiorstwami, elastyczność programów edukacyjnych w obliczu zmieniającego się wymagań rynku pracy i spełnianie zawodowych potrzeb studentów tradycyjnie nie wiązało się dotąd jakoś szczególnie mocno z najważniejszymi wartościami profesji akademickiej w Europie kontynentalnej. Trudno dziś przewidzieć, w jakiej mierze owe fundamentalne wartości zostaną przeformułowane, w jakiej są one właśnie teraz renegocjowane w masowych systemach szkolnictwa wyższego. Jednak profesja akademicka, która w dużej mierze, w Polsce i w Europie, jest całkowicie nieświadoma szerszych procesów transformujących ich systemy edukacyjne i ich instytucje – może uznać te zmiany za niezwykle trudne do zaakceptowania (w Polsce cały system edukacji 2 mln studentów i system publicznych badań naukowych opiera się na około stu tysiącach osób, a ich liczba w od 1990 r. zwiększyła się zaledwie o 38.000, czyli o 63%). Z tego powodu uniwersytety będą atrakcyjne dla profesji akademickiej tylko wtedy, gdy nieuniknione skądinąd zmiany strukturalne systemów edukacyjnych i poszczególnych instytucji będą wyważone. Przeciążona i niedofinansowana (relatywnie, w stosunku do innych grup zawodowych o najwyższych kwalifikacjach, czyli przede wszystkim tzw. *professionals*), a być może z czasem coraz bardziej sfrustrowana kadra akademicka nie uczyni uniwersytetów europejskich narzędziem rozwoju gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy (czyli szeroko promowanej „Europy Wiedzy”). Niestety, obserwowane trendy, zarówno w skali globalnej, jak i europejskiej, pokazują malejącą atrakcyjność kariery akademickiej, akademickiego miejsca pracy i akademickiego wynagrodzenia, a tym samym wskazują na potencjalnie rosnące problemy z pokoleniową zmianą warty – z zatrzymaniem na uczelniach najzdolniejszych absolwentów w przyszłości. Jedną z opcji możliwych w czasach finansowego zaciskania pasa w sektorze publicznym (analizowanego dla gospodarek OECD w odniesieniu do uniwersytetów już na początku lat 90-tych przez Garetha Williamsa, OECD 1990) mogłoby być dalsze różnicowanie sektora edukacyjnego, powiązane z celowym finansowaniem badań naukowych i dalszą ich koncentracją oraz z poluzowanymi widełkami płacowymi,

uzależnionymi od krajowej klasyfikacji instytucji oraz krajowych i międzynarodowych rankingów, przy zwiększonych możliwościach mobilności akademickiej między nimi. Taka jest w zasadzie najogólniejsza filozofia Strategii Lizbońskiej w odniesieniu do uniwersytetów: w tym celu niezwykle przydatne okazałyby się różne rankingi, klasyfikacje i różne – zajmujące się różnymi poziomami jakości kształcenia w zróżnicowanych pod względem jakości instytucjach – europejskie komisje akredytacyjne, o ile nie ingerowałyby bezpośrednio w zawartość programów nauczania i poszczególnych przedmiotów. Jak się wydaje, zamierzenia unijne idą w inną stronę: idea *European Quality Frameworks* (europejskich ram jakości) wzięła się z projektu *Tuning Educational Structures in Europe* (z 2000 r.), a można się obawiać, że skończy się smutnym podsumowaniem: od wskazówek do dyrektyw (czyli od luźnych *guidelines* do coraz bardziej wiążących *prescriptions*). I tej tendencji należy się obawiać. Dalsze starzenie się profesji akademickiej może powstrzymać tylko stopniowe wyrównywanie statusu ekonomicznego naukowców (w stosunku do innych najlepiej wykształconych grup profesjonalistów) – przynajmniej w najbardziej prestiżowych instytucjach. Tylko w takim przypadku akademia może stać się realną opcją kariery zawodowej dla najzdolniejszych studentów i doktorantów. Polepszenie statusu materialnego naukowców mogłoby zatrzymać proces, który Alberto Amaral nazwał niedawno „stopniową proletaryzacją profesji akademickiej – erozją jej relatywnych korzyści klasowych i korzyści związanych ze statusem społecznym” (Amaral 2007: 8).

Coraz bardziej zróżnicowane populacje studentów w Europie będą również wymagać coraz bardziej zróżnicowanych instytucji oraz (być może, w konsekwencji) kadry akademickiej o zróżnicowanym charakterze. Może to oznaczać zmniejszanie ciągle stosunkowo wysokiego prestiżu społecznego absolwentów wyższych uczelni (liczonych dzisiaj w milionach osób) oraz wysokiego prestiżu społecznego i zawodowego większości badaczy (liczonych dzisiaj w setkach tysięcy osób w największych systemach edukacyjnych Europy). Uniwersalizacja szkolnictwa wyższego już dzisiaj wywiera potężny wpływ na społeczną stratyfikację naukowców, zwłaszcza w tych krajach, które doświadczyły największego wzrostu liczby studentów.

6. Wartości akademickie a nowe zadania uniwersytetów

Tradycje, wartości i normy mają w szkolnictwie wyższym olbrzymie znaczenie. To one, jak przypominają instytucjoniści w badaniach organizacji, konstytuują (nowoczesny) uniwersytet. Istotna rola tradycyjnych wartości w europejskich systemach szkolnictwa wyższego musi zostać utrzymana, jeśli chcemy podtrzymania ich unikalnego miejsca w świecie (Komisja Europejska od kilku dziesięcioleci wspiera tzw. wymiar europejski w finansowaniu projektów badawczych i edukacyjnych). Wyzwania dla wartości akademickich i tradycyjnej organizacji pracy akademickiej w Europie przypuszczalnie nigdy nie były tak silne w ostatnim półwieczu jak właśnie dzisiaj. A w latach 2010-2020 będą jeszcze silniejsze. Nowym, szerokim kontekstem, w którym będą musiały funkcjonować uniwersytety może być kontekst, w którym zaufanie społeczne do instytucji publicznych, w tym do uniwersytetów, nie będzie już

niemal automatycznie zagwarantowane – jak jeszcze kilkadziesiąt lat temu. To zupełnie nowa sytuacja, zmiana nastrojów społecznych dominujących w powojennej Europie, których odbiciem była gwarancja stosunkowo dobrego finansowania publicznego oraz uznawany powszechnie za niemal oczywisty wysoki status społeczny (a zarazem – ekonomiczny) profesji akademickiej, a zwłaszcza profesury uniwersyteckiej. Ważnym pytaniem byłoby, w jaki sposób utrzymać w Europie wspólne wartości akademickie – takie jak krytyczne badania naukowe, bezinteresowna nauka, wolność intelektualna, oddanie obiektywnej wiedzy naukowej itd. – które są wartościami uniwersalnymi (Scott 2003: 296). Tradycyjne wartości akademickie, ściśle związane z odpowiedzialnością społeczną uniwersytetów i nauki, jak argumentuje Scott, muszą funkcjonować w ramach nowego kontekstu moralnego, w którym „wyższości tego, co publiczne nad tym, co prywatne nie można uznawać już za oczywistą” (Scott 2003: 299). Ten nowy „kontekst moralny” jest szeroko popierany przez wyłaniającą się unijną politykę społeczną, zwłaszcza politykę promowaną w krajach Europy Środkowej, od 1989 r. eksperymentujących szeroko z różnymi formami prywatyzacji usług publicznych (Ferge 2001a, 2001b, Kwiek 2008c). Instytucje europejskie muszą nadal opierać swoje funkcjonowanie na tradycyjnych wartościach akademickich (zwłaszcza wolności akademickiej i autonomii instytucjonalnej) jeśli chcą podtrzymywać swoją atrakcyjność w tradycyjnej formie. Rzecz jasna istnieje jeszcze wiele innych form atrakcyjności tych instytucji, mniej tradycyjnych w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. I trudno przewidywać, w jakiej mierze te nowe formy mogą okazać się bardziej atrakcyjne choćby dla nowego, młodego pokolenia badaczy akademickich; dzisiaj, jak się wydaje, tradycyjna atrakcyjność profesji akademickiej maleje we wszystkich badanych krajach europejskich, zwłaszcza w tych dziedzinach nauki, w których doktoraty stanowią przepustkę do kariery zawodowej w sektorze prywatnym (największa premia płacowa za doktorat funkcjonuje w sektorze prywatnym, a nie w publicznym sektorze akademickim, jak pokazują globalne statystyki wiążące wynagrodzenia z poziomem wykształcenia, zob. najnowsze dane nt. mobilności osób z doktoratem *Mapping Careers and Mobility of Doctorate Holders* (Auriol et al. 2007; zob. również Auriol 2007).

Szkolnictwo wyższe w UE jest obecnie dyskutowane w perspektywie postnarodowej (i charakterystycznie europejskiej), w ramach której interesy Unii Europejskiej jako całości i interesy jej poszczególnych krajów członkowskich (czyli poszczególnych tradycyjnych państw narodowych) nie muszą się ze sobą pokrywać. Powód wzmożonego zainteresowania szkolnictwem wyższym jest jasno określony: podczas gdy odpowiedzialność za uniwersytety spoczywa zasadniczo na poziomie krajowym (lub jeszcze niższym, regionalnym), najpoważniejsze wyzwania, przed którymi staje dzisiaj Unia Europejska są „europejskie, a nawet międzynarodowe czy też globalne” (EC 2003b: 9). Rośnie rozdźwięk między organizacją uniwersytetów na poziomie krajowym i rosnącą rolą tych wyzwań, które wykraczają poza granice narodowe – i rozdźwięk ten w latach 2010-2020 będzie się jeszcze pogłębiał. Dlatego właśnie Komisja Europejska głosi, że potrzebna jest zmiana w rozkładaniu akcentów między argumentacją narodową i argumentacją europejską, a nowych podstaw do prac z dziedziny polityki edukacyjnej na poziomie europejskim ma dostarczać Strategia Lizbońska, obecnie w formie strategii *Europe 2020*, w szczególności w połączeniu z

rozwojem Europejskiej Przestrzeni Badawczej (zob. Keeling 2006, Kwiek 2004b, 2006b).

Konstruowanie swoiście europejskiej przestrzeni polityki edukacyjnej – oraz wprowadzanie obowiązującej szeroko europejskiej polityki edukacyjnej i naukowej – stało się nieodłączną częścią projektu „rewitalizacji” Unii Europejskiej w ramach szerokiego kulturowego, politycznego i ekonomicznego projektu europeizacji (zob. Lawn 2003, Corbett 2006, Maassen and Olsen 2007). Odpowiedzi na najpoważniejsze wyzwania, przed którymi staje dzisiaj Europa (takie jak choćby stopniowa utrata swojego dziedzictwa i swojej tożsamości, utrata przewag ekonomicznych wobec innych części świata, rezygnacja z aspiracji do rozwijania własnej wizji przyszłości ludzkości, redefinicja Europejskiego Modelu Społecznego itp.) powinny dostarczać edukacja, wiedza i innowacje; jak napisano niedawno w raporcie *Frontier Research: The European Challenge*: „najbardziej właściwą odpowiedzią na wyzwania, przed którymi staje Europa jest zwiększenie jej zdolności tworzenia, absorpcji, rozpowszechniania i wykorzystywania wiedzy naukowej i technologicznej, a w tym celu edukacja, badania naukowe i innowacje muszą znaleźć się o wiele wyżej na europejskiej scenie polityki publicznej” (EC 2005e: 17). To kolejny przykład potężnego napięcia między wiedzą naukową powstającą w sektorze publicznym w Europie i wiedzą technologiczną (trzymając się powyższego rozróżnienia) powstającą w sektorze przedsiębiorstw: napięcie to powoduje coraz szersze otwieranie się możliwości publicznego finansowania badań naukowych prowadzonych w sektorach nieakademickich, przede wszystkim korporacyjnych (zob. OECD 2006i, OECD 2008h i, pod kątem danych historycznych z ostatnich dwudziestu lat, OECD 2009c).

Komisja Europejska oczekuje od państw członkowskich, że europejskie systemy edukacyjne będą musiały prowadzić nieustanny dialog ze swoimi najważniejszymi interesariuszami na temat aktualnych i przyszłych reform uczelnianej oferty programowej. Zarówno OECD, jak i Unia Europejska bardzo mocno wspierają wizję uniwersytetów elastycznie odpowiadających na zmieniające się potrzeby studentów, pracodawców, rynku pracy, przemysłu i regionu. Ich zdaniem tradycyjny typ kontynentalnego uniwersytetu w dużej mierze nie jest dzisiaj w stanie, ani też nie wydaje się skłonny, odpowiadać na powyższe potrzeby – o ile nie zostanie poddany radykalnej transformacji. Uniwersytety stają dzisiaj zatem w obliczu imperatywu „dostosowywania i dopasowywania się” do całej serii głębokich zmian strukturalnych, przez które przechodzi Europa (EC 2003b: 6). Muszą stawiać czoła jednocześnie wielu wyzwaniom, a swój potencjał mogą uwolnić jedynie dzięki przejściu „radykalnych zmian niezbędnych do tego, aby europejskie systemy edukacyjne stały się dla świata autentycznymi punktami odniesienia” (EC 2003b: 11). Komisja uznaje (niektóre formy) restrukturyzacji szkolnictwa wyższego za niezbędne, zwłaszcza w ramach o wiele szerszych idei integracji europejskiej zastosowanych do sektora szkolnictwa wyższego (co jest motywem integracji poprzez *spill-over*, w ramach której integracja w pewnych dziedzinach gospodarki prowadzi do nacisków funkcjonalnych na integrację w pokrewnych dziedzinach, w tym wypadku w dziedzinie edukacji, jak głosi neofunkcjonalizm w teoriach integracji, zob. Barkholt 2005: 23), wyrażanych w ideałach wspólnej europejskiej przestrzeni edukacyjnej i przestrzeni badań naukowych i innowacji. Celem uniwersytetu w ujęciu Komisji jest tworzenie takiej przestrzeni dla badań naukowych, w której zasoby naukowe wykorzystuje się do „tworzenia miejsc

pracy i zwiększania konkurencyjności ekonomicznej Europy” (EC 2001: 1). Niesie to ze sobą nowy dyskurs na temat celu funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Europie, odległego od tradycyjnego celu, w którym rola zewnętrznych interesariuszy uczelni innych niż państwo (oraz interesariuszy wewnętrznych innych niż kadra akademicka) była ograniczona. Zmiana dyskursów i koncepcji używanych w dyskusjach na temat przyszłości uniwersytetów publicznych stanowi odbicie o wiele szerszych procesów społeczno-ekonomicznych, które, jak się wydaje, wywierają coraz większy wpływ na cały sektor publiczny w gospodarkach Europy Zachodniej. W świetle tego, co powyżej napisaliśmy, zachowanie status quo – czy też utrzymanie aktualnych społecznych i ekonomicznych *modi operandi* większości uniwersytetów zachodnioeuropejskich – będzie bardzo trudne: strukturalne wpływy, trendy i wyzwania są wielowymiarowe i wielopoziomowe, a konsekwencje przewidywanych transformacji – dalekosiężne. Z całą pewnością coraz bardziej oddalają się od siebie dwa dyskursy związane z celami funkcjonowania uniwersytetów: dyskurs globalny, ponadnarodowy i unijny (znajdujący odbicie w krajowych dyskursach reform systemowych) – oraz tradycyjny dyskurs wspólnoty akademickiej, głęboko osadzony w klasycznych zestawach wartości i norm akademickich, akademickiej tożsamości i lojalności silnie przeciwstawianej innym typom tożsamości i lojalności, kodeksach postępowania, standardowych procedurach operacyjnych czy sposobach dystrybucji prestiżu. Zmagania dwóch dyskursów (za pierwszym stoi siła redystrybucji zasobów i moc zmieniającego się prawa, a za drugim podmywana od kilku dziesięcioleci siła tradycji) prowadzą do konfliktu między alternatywnymi regułami instytucjonalnymi. Za trwałością i stabilnością instytucji nawet w okresach największych reform stoi jednak przekonanie, że „instytucje nie są zwykłym odzwierciedleniem aktualnych czynników egzogennych lub zachowania i pobudek w skali mikro. Utrwalają one doświadczenia historyczne w regułach, działaniach rutynowych i formach, które trwają dłużej niż dany moment i sytuacja historyczna” (March i Olsen 2005: 209-210). Co niesie ze sobą potężne implikacje dla wprowadzania zmian (w systemach edukacyjnych), czyli dla reform:

Przekształcanie instytucji nie jest całkowicie uzależnione od warunków egzogennych ani nie można go ściśle kontrolować wskutek intencjonalnych działań. Najczęściej instytucje ewoluują za pośrednictwem dość zwyczajnego zbioru procedur podlegających stosunkowo rozproszonym mechanizmom kontroli. Wyobrażenia dotyczące stosownego zachowania przeważnie zmieniają się stopniowo wraz z rozwojem doświadczenia i uszczegóławianiem światopoglądów. Takie procesy zwykle powodują znaczne opóźnienia w dostosowywaniu się instytucji do swoich środowisk. Z kolei wskutek opóźnień historia instytucjonalna jest nieco nieregularna i wrażliwa na poważne wstrząsy, które prowadzą nie tylko do sporadycznych okresów gwałtownych zmian, lecz także do znacznej nieokreśloności kierunku zmian (March i Olsen 2005: 211).

Doświadczenia płynące z badań nad organizacjami są dosyć krzepiące: niezależnie od tego, jak silny jest otaczający instytucję dyskurs wobec niej zewnętrzny (tutaj: globalny, ponadnarodowy i unijny), potencjał zmian i zakres możliwych reform jest zawsze stosunkowo ograniczony, a okres przeznaczony na adaptację – stosunkowo

długi. Dlatego trudno zakładać, że intencjonalny kierunek zmian w sektorze akademickim będzie w całości pokrywał się z ich faktycznym kierunkiem. Jak zwykle w historii uniwersytetu (zob. Rüegg 2004), pozostaje duże pole zmian determinowanych z jednej strony przez redefiniowaną tradycję, a z drugiej – przez przypadek (w sensie przygodności, *contingency*).

Najbardziej ogólne, strukturalne zagadnienia odniesione do uniwersytetów (tak jak prezentują je dokumenty Komisji Europejskiej czy OECD przez ostatnich dziesięć lat, zwłaszcza w kwestiach ich finansowania) nie są fundamentalnie różne od zagadnień strukturalnych diskutowanych w odniesieniu do innych segmentów sektora publicznego. Najważniejsza bodaj różnica, którą dokumenty te eksponują – a mianowicie fakt, że tylko uniwersytety dysponują szerszymi możliwościami dywersyfikacji swoich źródeł przychodu w przyszłości – prowadzi do traktowania ich jako instytucji potencjalnie bardziej finansowo samodzielnych, szerzej otwartych na nowe wzorce finansowania (zwłaszcza na nowe przychody pozabudżetowe, niepodstawowe i niepaństwowe, *non-core and non-state income*) niż inne instytucje sektora publicznego.¹³ Wyzwaniem w polityce edukacyjnej na poziomie państw narodowych jest zakres, w jakim poszczególne państwa są w stanie (i są skłonne) zaakceptować nowy globalny dyskurs na temat przyszłości instytucji sektora publicznego w ogóle (i publicznych uniwersytetów w szczególności) oraz zakres, w jakim odpowiedzi na te same wyzwania będą różnić się między sobą w poszczególnych państwach europejskich. Jednak światowa agenda reform

¹³ Struktura przychodów uczelni w rozbiciu na trzy kategorie: finansowanie podstawowe (*core funding*), czesne (finansowanie przez studentów) oraz granty i kontrakty (finansowanie konkurencyjne, finansowanie pochodzące z projektów) dla krajów analizowanych w projekcie CHINC pokazuje, że (zob. Salerno et al. 2005, Jongbloed 2009) (a) dominującym źródłem finansowania są środki państwowe we wszystkich 11 krajach (Czechy, Dania, Francja, Niemcy, Węgry, Włochy, Holandia, Norwegia, Hiszpania, Szwajcaria i Wielka Brytania (oprócz Wielkiej Brytanii)). Ich udział we wszystkich krajach przekraczał dwie trzecie; w Wielkiej Brytanii w 2002/2003 wyniósł jednymi 37%, (b) czesne jest ważnym źródłem przychodów tylko w 3 krajach (Włochy, Hiszpania i Wielka Brytania), (c) zagregowany udział grantów i kontraktów pokazuje zróżnicowanie między krajami, od 10% w Hiszpanii do 25% w Wielkiej Brytanii, jednak większość analizowanych krajów mieści się w przedziale 10-20% oraz (d) w latach 1995-2003 obserwuje się nieznaczne zmniejszenie udziału nakładów państwowych, nie notuje się żadnych zmian w udziale finansowania pochodzącego z czesnego oraz ogólne zwiększenie udziału grantów i kontraktów zdobywanych na drodze konkurencyjnej (Jongbloed 2009: 21). Polska nie odbiega tutaj znacznie od średniej analizowanych powyżej krajów, natomiast z perspektywy wszystkich krajów OECD wypada poniżej ich średniej z racji dużej konkurencyjności obowiązującej w systemach pozaeuropejskich (zwłaszcza amerykańskim). Dane dotyczące udziału przychodów z najważniejszych źródeł w wybranych uniwersytetach europejskich (Jongbloed 2009: 23, Aghion et al, 2008) wskazują, że udział przychodów pochodzących z konkurencyjnych grantów wynosi 21% dla Wielkiej Brytanii, 22% dla Niemiec i 34% dla Szwecji z jednej strony, a 10% dla Hiszpanii, 12% dla Włoch i 15% dla Holandii (zob. tabela w Jongbloed 2009: 23). W stosunku do lat poprzednich, udział kluczowych z punktu widzenia konkurencyjności środków na realizację projektów badawczych stale rośnie: z 20,7% w 2004, 21,5% w 2005, 22,8% w 2006, 21,8% w 2007 do 23,1% w 2008.

uniwersytetu była zadziwiająco spójna już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, jak zauważa raport dla UNESCO: „istniały bardzo podobne wzorce w krajach o zupełnie odmiennych systemach politycznych i ekonomicznych i innych tradycjach szkolnictwa wyższego oraz w krajach pozostających na skrajnie odmiennych stadiach rozwoju przemysłowego i technologicznego” (Johnstone 1998: 1). Wiemy z historii uniwersytetów, zwłaszcza w oparciu o doświadczenia amerykańskie, że cięcia budżetowe w szkolnictwie wyższym w trudnych czasach zawsze były nieproporcjonalnie wyższe niż cięcia budżetowe w innych usługach sektora publicznego oraz, że, z dłuższej perspektywy historycznej,

stałym elementem historii uniwersytetów, a z pewnością ich historii w czasach średniowiecza i wczesnej nowoczesności, był brak zasobów finansowych. (...) [N]ie ma wątpliwości, że wiele instytucji [w owym czasie] z trudem było w stanie funkcjonować na przyzwoitym poziomie i zawsze żyło poniżej poziomu przetrwania (de Ridder-Symoens 1996: 183-184).

Jesteśmy dzisiaj świadkami tworzenia się nowych kontekstów polityki publicznej definiującej funkcjonowanie subsydiowanych przez państwo uniwersytetów publicznych w najbliższej dekadzie, obok subsydiowanych systemów ochrony zdrowia i systemów emerytalnych. W sytuacji, gdy świat zmienia się szybciej niż kiedykolwiek wcześniej w swojej historii, a przy okazji rośnie rola przygodnych wydarzeń historycznych (takich jak choćby ataki z 11 września 2001 czy upadek Lehman Brothers z 15 września 2008, stanowiący cezurę otwierającą globalny kryzys finansowy), które mogą mieć trudne do przewidzenia konsekwencje społeczne, polityczne i ekonomiczne, konstruowanie scenariuszy przyszłości dla uniwersytetów jest obarczone dużym ryzykiem (zob. idee *building future scenarios for universities*, rozwijaną od kilku lat przez OECD, OECD 2006k, Vincent-Lancrin 2004, 2006, 2007, Enders, File, Huisman and Westerheijden 2005 czy CHEPS 2004) Jednak pokazywanie aktualnych trendów w ich funkcjonowaniu i ich przyszłych kontekstów uważamy za ważny element debaty publicznej. Nigdy nie mówiono tak wiele o uniwersytetach, ale też nigdy w historii nie zajmowały one tak kluczowego miejsca w gospodarkach narodowych. Skala wyzwań, przed którymi stają krajowe systemy edukacyjne prowadzi do intensywności globalnych i unijnych odpowiedzi na pytanie, w jakim kierunku mogą postępować ich transformacje (adaptacje, rekonfiguracje, rekalkibracje itp.) oraz w jakim kierunku mogą postępować negocjacje (redefinicje, reformulacje itp.) jeszcze do niedawna stabilnych paktów społecznych państwo-uniwersytet. Prowadzi nas to do pytań kluczowych dla przyszłej tożsamości instytucjonalnej:

Uniwersytety są pełne niepewności co do swojej tożsamości – czym są, czym chcą się stać, i w jakim kierunku się poruszać. Różnice między instytucjami się zacierają i uniwersytetom jest coraz trudniej odnajdywać swoje miejsce w szerszym porządku instytucji szkolnictwa wyższego i instytucji badawczych oraz w systemie politycznym i w społeczeństwie jako całości. A instytucjonalne zagubienie jest źródłem rozczarowania, krytyki, a czasami atmosfery kryzysu. Historycznie rzecz ujmując, uniwersytety były w stanie przeżyć, ponieważ

potrafiły przekuwać instytucjonalne zamieszanie i kryzys w ponowne zastanowienie się nad sobą, poszukiwania, innowacje i odmłodzenie. Nie ma żadnej gwarancji, że stanie się tak po raz kolejny. Bieg wydarzeń będzie zależał, tak jak poprzednio, od wielu czynników, które znajdują się poza kontrolą Uniwersytetu. Ale Uniwersytet może krytycznie przebadać swoją samowiedzę jako instytucji akademickiej: swoje cele, fundamentalne wartości i zasady, swoje systemy organizacji i zarządzania, swoje zasoby i swoich przyjaciół oraz swoje zobowiązania społeczne (Olsen 2007d: 53).

Przejdźmy teraz do bardziej szczegółowego polskiego kontekstu problematyki zarządzania. Kadra akademicka szkolnictwa wyższego (SW) w Polsce działa z poczuciem pełnej stabilizacji (w zmieniającym się od 20 lat, i coraz bardziej konkurencyjnym otoczeniu społecznym i gospodarczym SW w państwach zachodnich). Jest jednym z ostatnich sektorów polskiej gospodarki, do którego nie dotarła jeszcze z pełną siłą mobilizująca strona mechanizmów konkurencyjnych i związanych w nimi mechanizmów (quasi)-rynkowych. Owa stabilizacja ma miejsce w sytuacji, w której systemy SW i B+R w gospodarkach najbardziej rozwiniętych od co najmniej 20 lat przechodzą fundamentalne zmiany w stronę większej konkurencyjności i szerszego odpowiadania na potrzeby gospodarki. Poważna część kadry akademickiej, pomimo formalnych narzekania, doskonale się w aktualnym, niezreformowanym systemie SW odnajduje i odrzuca zmiany, które mogłyby zachwiać aktualnym *status quo*.

Ważne jest podtrzymywanie *status quo*, które pozwala na niekonkurencyjne funkcjonowanie w coraz bardziej konkurencyjnym i rynkowym otoczeniu społecznym i gospodarczym. Instytucje SW funkcjonują często na zasadzie bezpiecznych, stabilnych „miejsc pracy”, które w ramach systemu wymagają jedynie poruszania się bez większych opóźnień po ścieżce kariery akademickiej (kolejne stopnie naukowe, ewentualnie tytuł naukowy). Zarazem nawet w sytuacji opóźnień w awansie naukowym, system nie jest przygotowany do egzekwowania konsekwencji braku uzyskania stopnia naukowego doktora habilitowanego w określonym terminie (61 % habilitacji w roku 2003 uzyskały osoby w dwóch kategoriach wiekowych: 46-50 i 51 i więcej lat, z czego 34,6% należało do drugiej kategorii, zob. tabelę poniżej). Jednocześnie najlepsze systemy zachodnie stają się coraz bardziej konkurencyjne, wymagają od swoich kadr badawczych coraz lepszych i coraz bardziej parametryzowalnych wyników badawczych i naukowych. Coraz częściej ważnym elementem polityki płacowej, awansowej i zatrudnieniowej staje się *track record* uzyskanych grantów badawczych, w tym najbardziej prestiżowych grantów krajowych i zagranicznych.

W instytucjach szkolnictwa wyższego dominuje pewność zatrudnienia, coraz mniej powszechna w najlepszych systemach zachodnich, niezależnie od wyników osiągniętych w badaniach naukowych (uczelnie akademickie) i/lub od jakości kształcenia (uczelnie zawodowe). Najlepsze systemy SW w Europie Zachodniej oraz w krajach anglosaskich coraz silniej eksponują rolę osiągnięć badawczych i/lub dydaktycznych w instytucjonalnej ewaluacji swojej kadry akademickiej.

Znacząca w Polsce jest skala wieloletowości (pełne drugie lub kolejne etaty dydaktyczne) i wielozatrudnialności (praca dydaktyczna na umowy-zlecenia i umowy o dzieło), przede wszystkim w naukach humanistycznych i społecznych oraz naukach

ekonomicznych. Koncentracja dziedzinowa wieloletowości odpowiada koncentracji dziedzinowej niepublicznego SW. Analiza danych znajduje się poniżej.

Kluczowe dla rozwoju SW w Polsce po 1989 r. było historyczne przyzwolenie państwa i jego agend, ciał przedstawicielskich nauki i SW oraz konferencji rektorów, stowarzyszeń naukowych etc. na wieloletowość i wielozatrudnialność kadry akademickiej, które odegrały pozytywną rolę w pierwszej dekadzie transformacji SW i pozwoliły na żywiołowe otwieranie uczelni niepublicznych w tym okresie, ale które dzisiaj stają się balastem SW, który nie pozwala na jego normalne – przyjęte w systemach zachodniej Europy – funkcjonowanie.

Liczba kadry akademickiej w ostatnich 20 latach w Polsce zwiększyła się o ok. 60%, natomiast liczba studentów wzrosła niemal pięciokrotnie. Jednocześnie wyraźny wzrost liczny kadry nastąpił w dopiero w ostatnich latach, kiedy osłabiła się dynamika wzrostu liczby studentów. Dane dotyczące struktury kadry w zależności od zajmowanego stanowiska i typu uczelni oraz dane dotyczące stosunku liczby studentów przypadającej na jednego pracownika akademickiego w zależności od zajmowanego stanowiska są przedstawione poniżej.

Tabela 1. Pełnozatrudnieni nauczyciele akademicy według stanowiska w latach 1996/1997, 2000/2001, 2004/2005 i 2008/2009, bez szkół zawodowych

Wyszczególnienie	Rok akademicki				
	1996/97	2000/01	2004/05	2008/2009	1996/97 =100
Ogółem, z czego:	70.658	80.208	85.762	98.631	139,6
Profesorowie	12.613	16.400	18.969	22.896	181,5
Docenci	614	548	244	1.096	178,5
Adiunkci	24.230	29.104	34.676	41.164	169,9
Asystenci	18.881	17.844	15.844	13.546	71,7
Lektorzy	1.512	1.652	1.509	1.681	111,2
Inni	1.2808	14.660	14.520	18.248	142,5

Źródło: GUS, Szkoły wyższe w roku szkolnym 1996/1997, s. 84-85; GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r., s. 114-115; GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 r., s. 96-97; GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., s. 288-289.

Tabela 2. Pracownicy akademicy w Polsce posiadający stopień doktora lub doktora habilitowanego oraz pracownicy z tytułem profesora według wieku w latach 1995 i 2000

Pracownicy wg wieku	Pracownicy posiadający stopień doktora lub doktora habilitowanego		Pracownicy z tytułem profesora	
	1995	2000	1995	2000
	%%			
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
29 lat i mniej	0,6	1,9	-	
30 – 39	18,9	24,1	0,5	0,2
40 – 49	46,7	33,5	9,8	6,7
50 – 59	26,5	30,8	33,7	35,9
60 lat i więcej	7,3	9,7	55,9	57,2

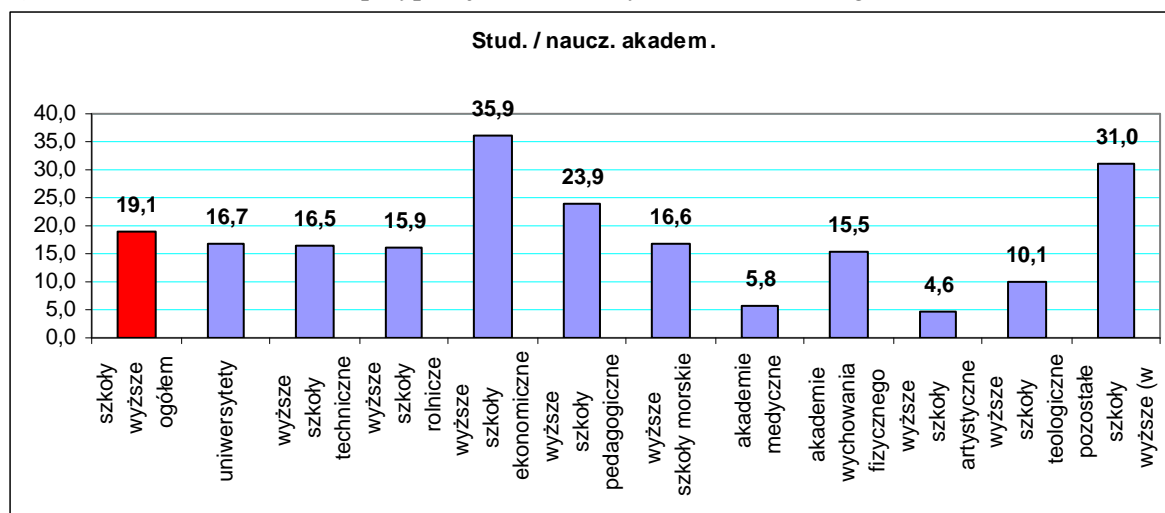
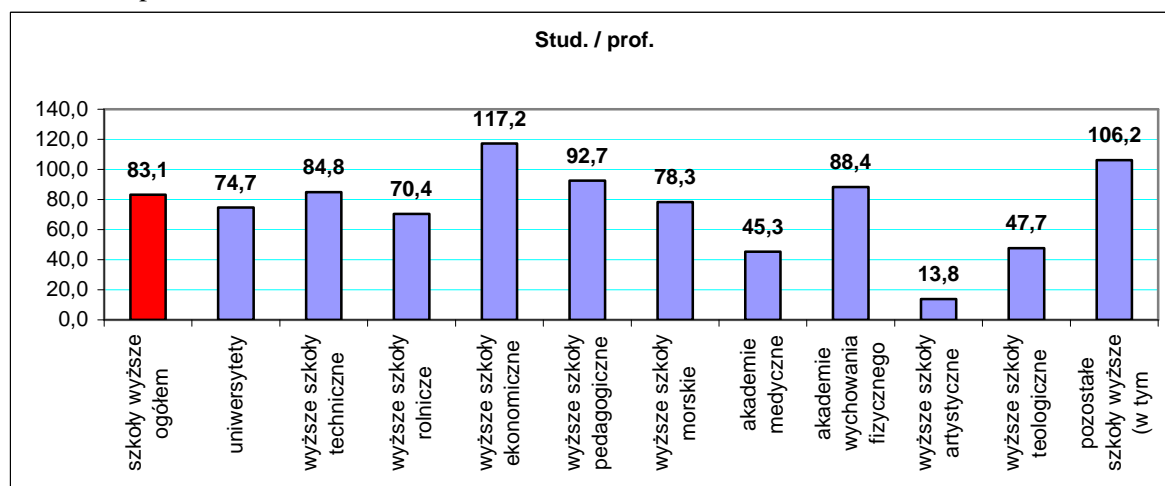
Źródło: niepublikowane dane GUS, [za:] Dąbrowa-Szefler M., J. Jabłecka-Pryślopska, OECD Thematic Review of Tertiary Education, Country Background Report for Poland s. 116.

Tabela 3. Osoby uzyskujące stopień doktora oraz stopień doktora habilitowanego w Polsce w latach 1999 i 2003 według wieku

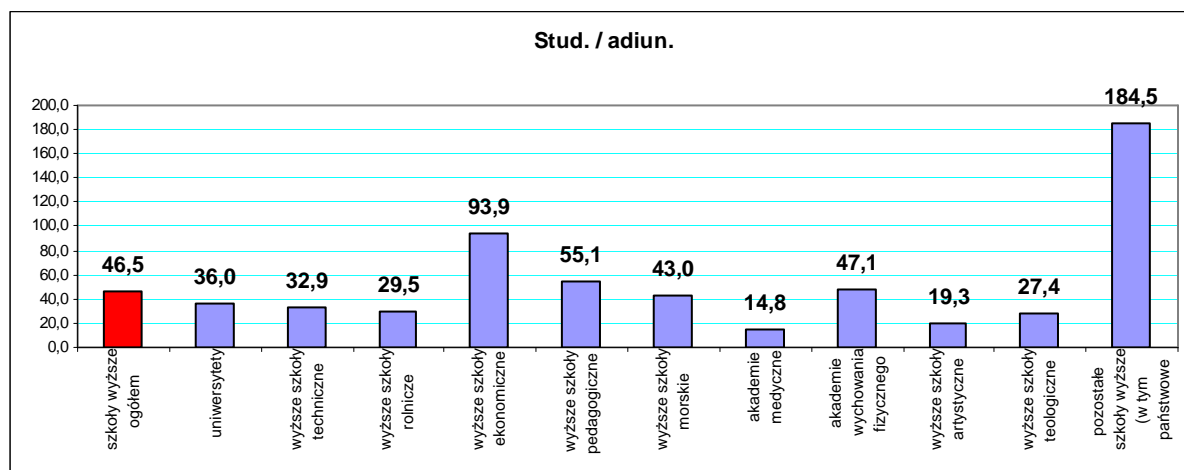
Wiek	Stopień doktora		Stopień doktora habilitowanego	
	1999	2003	1999	2003
Ogółem	4.000	5.460	915	803
26 i mniej	28	70		
27-30	817	2.035	26	23
31-35	1.555	1.866		
36-40	765	702	98	111
41-45	451	381	209	176
46-50	228	218	287	215
51 i więcej	152	188	295	278

Źródło: GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w 1999 r. s. 62-23 i GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w 2003 r., s. 86-87, [za:] Dąbrowa-Szeffler M., J. Jabłeczka-Prysłowska, OECD Thematic Review of Tertiary Education, Country Background Report for Poland s. 116.

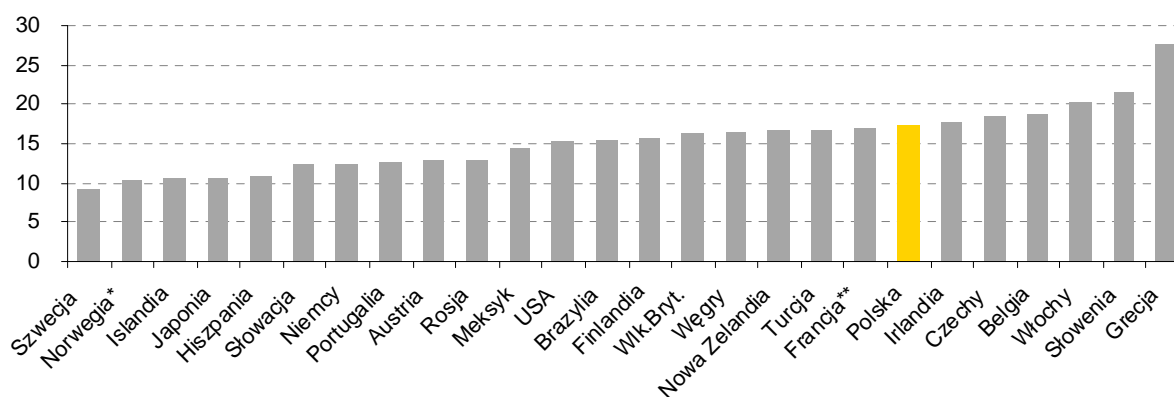
Polska należy do krajów o stosunkowo wysokiej liczbie studentów przypadających na nauczyciela akademickiego (19,1 w 2008r.): z dużych systemów europejskich tylko Włochy mają minimalnie wyższy poziom; pozostałe systemy o wyższej liczbie to systemy wielokrotnie mniejsze od polskiego (Irlandia, Czechy, Belgia, Słowenia i Grecja). Średnia dla krajów OECD wynosi 17,3.

Rysunek 1. Liczba studentów przypadająca na nauczyciela akademickiego w Polsce w 2008 r.**Rysunek 2.** Liczba studentów przypadająca na nauczyciela akademickiego zatrudnionego na stanowisku profesora w Polsce w 2008 r.

Rysunek 3. Liczba studentów przypadająca na nauczyciela akademickiego zatrudnionego na stanowisku adiunkta w Polsce w 2008 r.



Rysunek 4. Liczba studentów przypadająca na jednego nauczyciela akademickiego w krajach OECD w 2006 r.



* tylko sektor publiczny

Źródło: *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD, 2008.

Struktura zatrudnienia w SW: w 2008 r. z około 100 000 (100 137) nauczycieli akademickich w Polsce, zdecydowanie najwięcej pracowało w uniwersytetach (31 460), wyższych szkołach technicznych (19 527) oraz akademiach medycznych (10 011) i wyższych szkołach ekonomicznych (9 922). Zdecydowanie najwyższy stosunek liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich pokazują wyższe szkoły ekonomiczne (35,9), następnie wyższe szkoły pedagogiczne (23,9) oraz, na porównywalnym poziomie, uniwersytety (16,7) i wyższe szkoły techniczne (16,5). Dla szkół niepublicznych stosunek ten jest wyraźnie wyższy i wynosi 39,14. Stosunek liczby studentów przypadających na profesora jest najwyższy dla wyższych szkół ekonomicznych (117,2) i wyższych szkół pedagogicznych (92,7). Dla wyższych szkół technicznych wynosi 84,8, a dla uniwersytetów 74,7. Dla kategorii adiunkta stosunek ten wynosi odpowiednio 93,9 dla wyższych szkół ekonomicznych, 55,1 dla wyższych szkół pedagogicznych, 36,0 dla uniwersytetów i 32,9 dla wyższych szkół technicznych (zob. tabele powyżej).

Czy kadra akademicka w Polsce starzeje się w podobnym tempie, w jakim starzeje się społeczeństwo, i czy podobne procesy mają miejsce w systemach Europy Zachodniej? Jak pokazują badania (OECD vol. 1, 2009: *Demography*), kadra akademicka Europy

Zachodniej starzeje się wolniej niż w Polsce. Szybszy trend jej starzenia się w Polsce wyraźnie pogarsza konkurencyjność polskiego SW. Pomimo potężnych zmian demograficznych dotyczących populacji studentów, piramida wiekowa kadry akademickiej w krajach zachodnich mniej odzwierciedla starzenie się populacji jako całości, a bardziej politykę kadrową i systemy zatrudniania w SW, których cechą charakterystyczną jest stabilność w powiązaniu z dążeniem do utrzymywania stosunku ilości studentów przypadających na jednego pracownika na relatywnie stałym poziomie; zmieniający się skład kadry akademickiej odzwierciedla bardziej rosnące zróżnicowanie profesji akademickiej.

W Polsce jest kadra akademicka starzeje się gwałtownie; kariera akademicka nie jest naturalną ścieżką zawodową dla najlepszych absolwentów z powodów finansowych (pensje na kolejnych etapach kariery) i pragmatyczno-prestiżowych (skomplikowana droga do samodzielności badawczej, malejący prestiż uczelni jako miejsca pracy). Zarazem nie istnieje międzysektorowa mobilność zawodowa: powroty z sektora niepublicznego na polskie uczelnie w zasadzie nie są możliwe, co wiąże doktoranta/adiunkta z uczelnią na wiele lat. „W ogólnej liczbie profesorów tytularnych 44% liczy powyżej 70 lat. Mniej niż połowa tych osób pozostaje na emeryturze (46%), większość jest czynna zawodowo. Żadna inna profesja w Polsce nie cechuje się tak długą i powszechną aktywnością zawodową”, przypominają „Założenia do nowelizacji ustawy...”, s. 38). W większości systemów europejskich struktura wiekowa kadry profesorskiej wygląda korzystniej: między 40% a 60% profesorów (z wyjątkiem Finlandii, gdzie odsetek ten jest najmniejszy w Europie) ma ponad 55 lat, a corocznie na emeryturę w najbliższej dekadzie odchodzić będzie corocznie od 4% do 6%. Stwarza to szanse zatrudnienia dla ludzi młodych (OECD 2008 *Demography*: 130). W Polsce w szkołach wyższych, jednostkach PAN lub JBR w 2009 r. pracowało ponad 3,300 profesorów tytularnych.

Tabela 4. Zatrudnienie profesorów tytularnych, wg instytucji i wieku w 2009 r¹⁴.

Miejsce zatrudnienia	W wieku poniżej 70 lat (69 i mniej)		W wieku powyżej 70 lat		Razem ¹⁵	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Tylko szkoły wyższe	6236	82,0	2579	41,2	8823	62,6
Tylko PAN lub JBR	672	8,8	574	9,2	1246	8,8
Szkoły wyższe i PAN lub JBR	553	7,3	190	3,0	743	5,3
Tylko inne instytucje	19	0,2	17	0,3	36	0,3
Szkoły wyższe i inne instytucje	20	0,3	9	0,1	29	0,2
Brak miejsca pracy	96	1,3	2892	46,2	3202	22,8
Wszyscy profesorowie	7602	54,0	6264	44,0	14088	100,0

W zakresie polityki kadrowej, dużym problemem SW jest wieloletowość kadry akademickiej (który dotyczy nie tylko uczelni niepublicznych: prawie niezauważany pozostaje problem pracy na dwóch pełnych etatach w uczelniach państwowych, od poziomu adiunkta do poziomu profesora). Skalę wieloletowości oszacowało ostatnio

¹⁴ OPI, stan na dzień 18 maja 2009 r.

¹⁵ wliczono również osoby, dla których brak w bazie OPI dat urodzenia

(2009) szczegółowo MNISW. W oparciu o dane zebrane z 115 uczelni państwowych, skalę tę ocenia się następująco:

Tabela 5. Wieloetatowość na uczelniach publicznych.

Lista stanowisk	Zatrudnieni tylko na macierzystej uczelni* (liczba osób)	Zatrudnieni u jednego dodatkowego pracodawcy będącego uczelnia* (liczba osób)	Zatrudnieni u dwóch dodatkowych pracodawców będących uczelniami* (liczba osób)	Zatrudnieni u trzech dodatkowych pracodawców będących uczelniami* (liczba osób)	Zatrudnieni u więcej niż trzech dodatkowych pracodawców będących uczelniami* (liczba osób)	Zatrudnieni poza macierzystą uczelnia u pracodawcy/ó w niebędących uczelnia/ami*	Prowadzący działalność gospodarczą (liczba osób)
Profesorzy	8 514	3 141	249	7	0	1 266	888
Docenci	140	23	0	0	0	10	17
Adiunkci (oraz docenci traktowani jako adiunkci)	22 905	2 858	67	1	0	2 378	3 011
Asystenci	8 814	165	5	0	0	1 076	958
Straszy wykładowca, wykładowca, lektor i instruktor (oraz docenci traktowani jako starsi wykładowcy)	10 122	1 020	23	0	0	1 407	1 600
Razem	50 495	7 207	344	8	0	6 137	6 474

Źródło: Opracowanie własne MNISW na podstawie zbieranych informacji od szkół wyższych.

Rozkład procentowy wieloetatowości na uczelniach ogółem pokazuje poniższa tabela.

Tabela 6. Udział poszczególnych kategorii zatrudnienia oraz prowadzenia działalności gospodarczej do liczby zatrudnionych tylko i wyłącznie na macierzystych **uczelnia ogółem**.

Lista stanowisk	Zatrudnieni u jednego dodatkowego pracodawcy będącego uczelnia* (liczba osób)	Zatrudnieni u dwóch dodatkowych pracodawców będących uczelniami* (liczba osób)	Zatrudnieni u trzech dodatkowych pracodawców będących uczelniami* (liczba osób)	Zatrudnieni u więcej niż trzech dodatkowych pracodawców będących uczelniami* (liczba osób)	Zatrudnieni poza macierzystą uczelnia u pracodawcy/ó w niebędących uczelnia/ami* (liczba osób)	Prowadzący działalność gospodarczą (liczba osób)
Profesorzy	36,89%	2,92%	0,08%	0,00%	14,87%	10,43%
Docenci	16,43%	0,00%	0,00%	0,00%	7,14%	12,14%
Adiunkci (oraz docenci traktowani jako adiunkci)	12,48%	0,29%	0,00%	0,00%	10,38%	13,15%
Asystenci	1,87%	0,06%	0,00%	0,00%	12,21%	10,87%
Straszy wykładowca, wykładowca, lektor i instruktor (oraz docenci traktowani jako starci wykładowcy)	10,08%	0,23%	0,00%	0,00%	13,90%	15,81%
Razem	14,27%	0,68%	0,02%	0,00%	12,15%	12,82%

Źródło: Opracowanie własne MNISW na podstawie zbieranych informacji od szkół wyższych (MNISW 2009)

W przypadku uczelni ogółem oraz uniwersytetów i uczelni technicznych największa relatywnie wieloetatowością charakteryzują się profesorowie (liczba docentów w polskim systemie jest stosunkowo niewielka, zaledwie ok. 1000 w 2008 r.). Zdecydowanie największa skala wieloetatowości i wielozatrudnialności ma miejsce w wyższych szkołach ekonomicznych. Wnioski: wieloetatowość i wielozatrudnialność w pełnej formie, czyli etatu (a nie w formie trudnej do oszacowania: umów o dzieło) jest patologią skoncentrowaną na stosunkowo nielicznej grupie pracowników naukowych oraz na wybranych dziedzinach nauki. Obejmuje przede wszystkim nauki ekonomiczne (uczelnie ekonomiczne) oraz nauki społeczne i humanistyczne (w ramach uniwersytetów). W niewielkim stopniu dotyczą uczelni technicznych oraz nauk ścisłych.

Niezwykle istotna w ocenie dwuetatowości i wielozatrudnialności jest porównawcza perspektywa krajów OECD. O ile we wszystkich systemach oba procesy są spotykane, to dotyczące ich regulacje pozostają zostawione poszczególnym instytucjom akademickim. We wszystkich krajach odpowiedź na pytanie o możliwość podjęcia dodatkowego zatrudnienia brzmi identycznie: tak, ale za zgodą instytucji identyfikowanej jako główne miejsce zatrudnienia.

Nie ma ani jednego kraju, w którym kwestia wieloetatowości byłaby formalnie rozstrzygana na poziomie prawa o szkolnictwie wyższym, nawet w tych systemach, w których kadra akademicka ma status urzędników państwowych (Belgia, Finlandia, Grecja, Norwegia, Portugalia, Hiszpania; analiza OECD nie dotyczy Niemiec). (OECD 2008 vol. 2 tabela 8.1 s. 148). Natomiast systemy zachodnie odwołują się do niezwykle sztywnych reguł zatrudniających instytucji: w takich krajach jak Wielka Brytania, Francja, Niemcy, Holandia, Hiszpania czy Norwegia, najczęstsze dobre praktyki ustalają poziom możliwego zewnętrznego zaangażowania dydaktycznego na 20%. Najczęściej dodatkowe 0.2 etatu oznacza możliwość prowadzenia zajęć dla badaczy spoza SW, np. z ośrodków naukowych. Wewnętrzne regulacje w uczelniach amerykańskich są jeszcze bardziej sformalizowane.

Dzisiaj koszty wieloetatowości w SW znacznie przewyższają korzyści z pierwszych lat funkcjonowania szkół niepublicznych: koszty te obejmują: erozję etosu badawczego uniwersytetu jako całości, zwłaszcza w dziedzinach nauki obejmowanych przez wieloetatowość (głównie nauki społeczne, humanistyczne i ekonomiczne), malejące zainteresowanie badaniami naukowymi przez nowe, młode pokolenie naukowców; rosnące przekonanie społeczeństwa i państwa, że chociaż naukowcy mają stosunkowo niskie uposażenia, to jednak mogą dorabiać w szkołach niepublicznych; malejącą zdolność kadry akademickiej do podejmowania długotrwałych, ryzykownych problemów badawczych oraz długotrwałych, skomplikowanych starań o zewnętrzne finansowanie badań naukowych; stopniowe rozmijanie się polskiego i europejskiego etosu badacza (uniwersyteckiego), co prowadzi do stopniowej, formalnej i nieformalnej, eliminacji przedstawicieli polskiej nauki z dużych, międzynarodowych przedsięwzięć badawczych (równolegle w tym samym kierunku prowadzi stałe i radykalne niedofinansowanie zarówno badań, jak i badaczy, czego wyrazem jest m.in. z jednej strony roczny poziom nakładów na badacza, a z drugiej poziom ich podstawowych uposażeń.

Box 1: Koszty wieloetatowości w Polsce wedle raportu OECD nt. polskiego szkolnictwa wyższego (2007):

„Implikacje pracy na wielu etatach są groźne. (...) oznacza to duży problem dla finansów publicznych. Zatrudnianie publicznych pracowników o ww. atrybutach przez sektor prywatny w rzeczywistości **stanowi znaczną ukrytą dotację, którą należy właściwie nazwać. Dotacja taka stanowi realny koszt pierwszego pracodawcy.** Wykładowcom pracującym na wielu etatach będzie trudniej wywiązywać się ze swoich obowiązków wobec studentów u pierwszego pracodawcy. Z pewnością będą też mieli mniej czasu na prowadzenie badań, za co także otrzymują wynagrodzenie i które jest konieczne, aby aktualizować na bieżąco swą wiedzę i być skutecznym wykładowcą. (...) Podejrzewamy, że **także w instytucjach pierwszych pracodawców istnieje bardziej ukryta forma pracy na kilku etatach.** Wzrost liczby studentów (...) umożliwił także wypłacanie pracownikom uczącym na takich [niestacjonarnych] studiach wynagrodzenia za ‘nadgodziny’ (...) i mimo, że jest to cenny sposób podnoszenia dochodów pracowników, pociąga ona za sobą te same ryzyka odciągania pracowników od ich podstawowych obowiązków, zwłaszcza w zakresie badań” (OECD 2007: 66).

Problem wieloetatowości dotyka ściśle przyszłości szkół niepublicznych. Sektor niepubliczny, po niemal 20 latach funkcjonowania, powinien stać się samodzielny pod względem kadrowym i przestać wykorzystywać sektor publiczny, ponieważ agresywnie budując swoją pozycję, przyczynia się od przynajmniej kilkunastu lat dodatkowo do zapaści sektora publicznego pod względem badawczym, zwłaszcza w tych dziedzinach nauki, w których koncentruje swoją działalność. Sektor ten musi korzystać z własnej kadry, własnego dorobku kształceniowego i badawczego, bibliotek i baz danych, sali sportowych, budynków itd. Nie do pomyślenia nigdzie w świecie rozwiniętym jest aktualna relacja międzysektorowa, oparta na wykorzystywaniu kadru sektora publicznego i jej prestiżu, uwarunkowana w pierwszych latach transformacji katastrofalnym niedofinansowaniem polskiej nauki i systemu SW. Częścią sektora niepublicznego byli i są pracownicy naukowcy sektora publicznego – jako jego założyciele, dziekani, rektorzy i kadra. Tego typu dwuetatowość jest nie do przyjęcia w rozwiniętych gospodarkach OECD: sektor niepubliczny wykorzystuje nazwiska, tytuły naukowe i prestiż kadry naukowej sektora publicznego. Jednocześnie wraz z dywersyfikacją całego sektora SW, wymagania formalne pod względem kadrowym wobec olbrzymiej części sektora niepublicznego (bez ambicji badawczych i naukowych) powinny zostać obniżone: nie ma żadnego powodu, aby profesorowie i doktorzy habilitowani musieli firmować swoimi nazwiskami niepubliczne szkoły (w 90 procentach) zawodowe. Niezbędna jest dywersyfikacja systemu SW: m.in. na uczelnie flagowe (polskie odpowiedniki zachodnich *research intensive*), akademickie i uczelnie zawodowe. Sektor niepubliczny w olbrzymiej mierze nie powinien podejmować się „dryfu akademickiego” – nie ma powodu, aby powielał naukowe aspiracje uczelni akademickich.

Box 2. Amerykańskie instytucje for-profit przypominają polskie instytucje non-profit.

Zestawienie ewolucji polskiego niepublicznego szkolnictwa wyższego (*non-profit*) z globalną ewolucją instytucji typu *for-profit*, w tym tak znanych jak University of Phoenix, deVry Inc. czy Strayer Education Inc. pokazuje, że większość średnich uczelni niepublicznych w Polsce, a zwłaszcza niepubliczne uczelnie pozbawione ambicji akademickich, przyjmuje postawy reprezentowane w świecie anglosaskim przez instytucje typu *for-profit*. Porównajmy podsumowanie tekstu Davida W. Brenemana o University of Phoenix (UOP) i zestawmy z naszą znajomością sektora niepublicznego w Polsce: „UOP odnosi sukcesy finansowe ponieważ koncentruje się na **wąskim zakresie programów zorientowanych na karierę zawodową**, które można oferować w niskiej cenie dzięki użyciu **pracującej w niepełnym wymiarze kadry** praktyków, która opiera się na **zestandardyzowanym programie zajęć**, co daje wyniki poprzez poważne ekonomie skali. UOP unika ponoszenia wielu typów kosztów, które tradycyjne college i uniwersytety ponoszą w programach rezydencjalnych i w działalności badawczej (...). **Studenci są traktowani jak klienci**, a wszystkie programy UOP koncentrują się na maksymalnej wygodzie dla studenta i jak najszybszym zdobyciu dyplomu” (Breneman 2006: 83-84). Pod względem proponowanych kierunków studiów polski sektor prywatny nie różni się od amerykańskiego sektora *for-profit*, jak go niedawno podsumowano: „inwestycje w kształcenie są godne uwagi tylko o tyle, o ile przynoszą one w pewnym momencie firmie zyski. Z tego powodu instytucje *for-profit* **nie są usługodawcami proponującymi pełen zakres usług**; nie oferują programów, na które jest **mały popyt** i których **koszty są wysokie** w stosunku do cen. (...) Studenci stali się klientami; klienci z kolei muszą wierzyć, że kupowany przez nich produkt (zestaw umiejętności symbolizowany przez stopień czy dyplom) jest tego wart. (...) **Kadra akademicka nie odgrywa żadnej roli** z wyjątkiem roli dostarczania zajęć, których program został uprzednio zaprojektowany przez wyspecjalizowanych twórców programów zajęć w porozumieniu z pracodawcami. Pracodawcy pomagają w podejmowaniu decyzji o tym, czego powinno się uczyć” (Tierney and Hentschke 2007: 186-187).

Nie istnieje zarządzanie strategiczne zasobami ludzkimi w polskim szkolnictwie wyższym, nie istniała jak dotąd spójna polityka kadrowa państwa, która wiązałaby liczbę studentów z liczbą kadry naukowej i dydaktycznej. Kadra akademicka SW w Polsce działa z poczuciem pełnej stabilizacji zawodowej, a SW jest jednym z ostatnich sektorów polskiej gospodarki, do którego nie dotarła jeszcze z pełną siłą mobilizująca strona mechanizmów konkurencyjnych. Instytucje SW funkcjonują często na zasadzie bezpiecznych, stabilnych „miejsc pracy”. Zarazem nawet w sytuacji opóźnień w awansie naukowym, system SW nie jest przygotowany do egzekwowania konsekwencji braku uzyskania stopnia naukowego doktora habilitowanego w określonym terminie (61 % habilitacji w roku 2003 uzyskały osoby w dwóch kategoriach wiekowych: 46-50 i 51 i więcej lat, z czego 34,6% należało do drugiej kategorii). Jednocześnie najlepsze systemy zachodnie stają się coraz bardziej konkurencyjne, wymagają od swoich kadr coraz lepszych i coraz bardziej parametryzowalnych wyników naukowych. Historyczne przyzwolenie na wieloletowość

kadry akademickiej dzisiaj staje się balastem polskiego SW, który nie pozwala na jego normalne funkcjonowanie. Kadra akademicka gwałtownie się starzeje, a kariera akademicka nie jest naturalną ścieżką zawodową dla najlepszych absolwentów z powodów finansowych i pragmatyczno-prestiżowych (skomplikowana droga do samodzielności badawczej). Zarazem nie istnieje międzysektorowa mobilność zawodowa.

Proces zarządzania strategicznego uczelniami wyższymi w Polsce jest słabo zakorzeniony, a w wielu uczelniach w zasadzie nieobecny. Wynika to z braku profesjonalnego zarządzania strategicznego na poziomie kraju, przez co nie jest jasne, jaka wizja przyszłej Polski i jakie cele rozwojowe kraju powinny być ważną wskazówką przy przyjmowaniu strategii rozwoju uczelni. Ponadto, istnieje powszechne przekonanie (w szczególności osób uprawnionych do wyboru Rektora i jego ekipy), że osoby od lat funkcjonujące w środowiskach akademickich z natury rzeczy są najlepiej predystynowane do zarządzania Szkołami Wyższymi. Dodatkowo, zarządzanie jest słowem tabu co w efekcie prowadzi do braku świadomości własnych luk w wiedzy i doświadczeniu zarządczym oraz znaczenia takiej wiedzy/zarządzania.

Brak wysokiej jakości misji, wizji i celów strategicznych jest ważną barierą w rozwoju uczelni, co widać szczególnie wyraźnie podczas wyborów rektora, gdy podstawą oceny nie jest skuteczność w realizacji strategii (która nie jest powszechnie znana i która rzadko jest przywoływana w sprawozdaniach rektorskich) osoby ubiegającej się o reelekcję, tylko szereg innych, często pozamerytorycznych czynników.

Na uczelniach brak jest kultury zarządzania w oparciu o fakty. Diagnozy i rekomendacje (w zarządzaniu uczelniami) formułuje się często w oparciu o jakieś przekonania, a nawet uprzedzenia osobiste. Próba przejścia na poziom merytoryczny (liczby, analizy przyczynowo-skutkowe etc) rozbija się często o brak dostępności danych i zrozumienia podstawowych pojęć, w szczególności z obszaru kontrolingu finansowego (pojęcia takie jak rentowność, centra kosztów/przychodów, koszty rodzajowe, narzuty kosztów + wiele własnych definicji, stworzonych na potrzeby danej instytucji).

Uczelnie przyjmują strategię rozwoju, jak w przypadku dwóch najlepszych uczelni w Polsce: Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Jagiellońskiego, ale często ich jakość jest niska i nie spełniają one podstawowych warunków, które mogą z tych strategii uczynić efektywne narzędzie zarządcze (Na przykład Uniwersytet Warszawski przyjął założenia do strategii w 2002 roku (uchwała Senatu z 13 marca 2002 roku), które były zapisane na dwóch stronach. Z kolei strategia przyjęta uchwałą Senatu w dniu 17 grudnia 2008 roku, odwołuje się do misji UW przyjętej w 2001 roku, ale w ogóle nie odnosi się do założeń strategii z 2002 roku. Na przykład w sprawozdaniu rektora UW z 2007 w ogóle nie występuje słowo strategia, a w sprawozdaniu za 2008 rok występuje tylko raz, gdzie informuje się o przyjęciu strategii przez Senat. Sama strategia UW jest zapisana bardzo ogólnym językiem, cele nie są prezentowane w formule SMART, nie jest też zapowiedziane, w jaki sposób realizacja strategii będzie monitorowana. Jedyne konkretne cele postawione w strategii dotyczą planu inwestycji - jest data realizacji i budżet).

W przypadku UJ strategia została przyjęta w 2007 roku i nosi nazwę Programu Rozwoju UJ 2007, i jest kontynuacją programu rozwoju z 2004 roku. Jest o wiele bardziej szczegółowa niż strategia UW, wprowadza konkretne zadania, osoby odpowiedzialne i daty zakończenia, na przykład Program rozwoju przewidywał wprowadzenie systemu premiowania najlepszych dydaktyków do listopada 2007 roku, wskazywał że odpowiedzialny jest rektor i prorektor ds. dydaktyki. Wiele zadań w programie rozwoju ma

być regularnie monitorowanych, jednak w sprawozdaniu rektora za 2008 rok są tylko dwa odwołania do Programu rozwoju (str. 241 i 252) w tym jedno do poprzedniego Programu rozwoju z 2004 roku. Podobnie w przypadku strategii UAM w Poznaniu, która została przyjęta przez Senat uczelni w 2009 r.: strategia pokazuje konkretne zadania, działy uczelnianej administracji lub poszczególne osoby odpowiedzialne za jej wdrażanie oraz szczegółowe daty zakończenia poszczególnych zadań. Przygotowanie strategii UAM korzystało z narzędzi SMART oraz SWOT i opierało się na szerokiej współpracy zespołu rektorskiego UAM z kadrami akademicką.

Sprawozdanie roczne rektora jest jedynym publicznie dostępnym dokumentem, na podstawie którego otoczenie zewnętrzne może ocenić wiele aspektów funkcjonowania uczelni, jakość badań, jakość dydaktyki i jakość zarządzania. Fakt, że w sprawozdaniach rektorów większości polskich uczelni strategii uczelni są bardzo słabo obecne wskazuje na niskie znaczenie zarządzania strategicznego w uczelniach w Polsce. Ani strategia rozwoju uczelni, ani sprawozdania rektora nie są dostępne w języku angielskim na stronie internetowej zarówno w przypadku UW, UJ, jak i UAM, co utrudnia cudzoziemcom zapoznanie się ze działalnością uczelni. Jednocześnie zakres innych informacji w języku angielskim nt. uczelni jako całości oraz na temat jej poszczególnych jednostek podstawowych jest ograniczony. Ogólne wrażenie z przeglądania stron internetowych nawet najlepszych i najbardziej umiędzynarodowionych polskich uczelni jest takie, że większości z nich na przekazywaniu tych informacji zagranicznym partnerom w badaniach naukowych czy potencjalnym studentom nie zależy.

Wydaje się, że wraz z postępującym rozwojem zarządzania strategicznego w Polsce, metody te powinny być coraz silniej obecne na polskich uczelniach, tym bardziej że wyzwania opisane w niniejszej diagnozie (takie jak demografia) mogą zagrozić istnieniu wielu uczelni. Zatem w najbliższych latach działania władz uczelnie powinny w większym niż dotychczas stopniu uwzględniać długi horyzont czasowy, często wykraczający poza kadencję rektora. Można to osiągnąć wyłącznie poprzez umocnienie roli procesu zarządzania strategicznego.

Polskie uczelnie są zarządzane w sposób tradycyjny, kolegialny i niezwykle demokratyczny. Zarządzanie kolegialne uczelniami jest coraz rzadziej spotykane w systemach zachodnich i zastępowane jest coraz częściej, w różnym stopniu zależnym od kontekstów narodowych, zarządzaniem menadżerskim.

Kolegialność na poziomie centralnym, czyli stosunkowo silne senaty uczelni, z jednej strony powoduje słabość rektorów i zespołów rektorskich, jednak z drugiej strony stanowi silny element kontroli ich działań. Rola senatu w większości systemów SW krajów rozwiniętych jest jednak kluczowa tylko w sprawach czysto akademickich, a rektor w tamtych systemach dysponuje z reguły silnym zespołem rektorskim i szerokim zapleczem pracujących na jego potrzeby komisji uczelnianych. Szeroka demokratyzacja uczelni w Polsce została wprowadzona na fali przemian 1989 r.; wprowadzono demokrację przedstawicielską, która w niemal niezmiennych formach przetrwała dwadzieścia lat. Jednak tego typu szeroka kolegialność nie funkcjonuje dzisiaj w krajach zachodnich. Coraz częściej wybierany jest tam bardziej menadżerski tryb zarządzania uczelniami, najbardziej zaawansowany w takich systemach jak angielski czy holenderski.

Jak podsumowano w raporcie OECD nt. SW w Polsce, „wydaje się, że istnieje pewne zamieszanie dotyczące celu, jakiemu służą organy przedstawicielskie (senat, rada wydziału etc.), a w szczególności ich roli jako organów zarządzających z jednej strony i

organów doradczych lub legislacyjnych z drugiej strony. Przekazywanie uprawnień zarządczych dużym organom przedstawicielskim nie jest ani skuteczne, ani wydajne” (OECD 2007: 54).

Mocne w Europie Zachodniej są trendy prowadzące w stronę profesjonalizacji zarządzania uczelniami, zwiększania roli zewnętrznych interesariuszy w funkcjonowaniu SW (państwa i jego agend, pracodawców w radach powierniczych czy konwentach uczelni) etc. Tradycyjny wybór rektora przez polskie kolegia elektorów obejmujące wszystkie kategorie zatrudnionych i studentów pozostaje bez precedensu w dzisiejszych systemach SW w krajach najbardziej rozwiniętych. Systemy, w których dominuje taki element kolegialności jak wybór rektora przez ciała wewnętrzne to w Europie jedynie Belgia (Flandria), Finlandia, Grecja i Hiszpania. W Islandii i Norwegii wewnętrzny wybór rektora połączony jest z nominacją przez władze państwowe. Natomiast w większości krajów dokonało się lub właśnie dokonuje się przejście od wyborów do nominacji przez rady powiernicze (Czechy, Finlandia, Portugalia, Szwajcaria, Wielka Brytania) (zob. OECD 2008 vol. 1 125-127).

Uczelnie w Polsce i w Europie to potężni pracodawcy, często najwięksi w miastach lub regionach, o olbrzymich – jak na warunki polskie i regionalne – budżetach operacyjnych i budżetach inwestycyjnych. Jednak instytucje te w Polsce są zarządzane przez zespoły rektorskie, które najczęściej ani same nie posiadają wystarczającej wiedzy z zakresu zarządzania, ani nie mają możliwości korzystania z doświadczenia osób o takim przygotowaniu zawodowym.

Rosnąca rola rad patronackich/powierniczych, konwentów etc. (*governance boards; boards of trustees*). Kraje, w których rady z powodzeniem funkcjonują to: Wielka Brytania, Irlandia, Holandia, Szwecja. Sposób funkcjonowania rad powierniczych w publicznych uczelniach w krajach OECD (wymóg prawny funkcjonowania, tryb wybierania przewodniczącego, oraz typowy skład rady) pokazuje szczegółowo tabela 3.1 (OECD 2008 tom 1, s. 126). Funkcjonowanie rad powierniczych innych krajach OECD i krajach europejskich w uczelniach publicznych odbiega od rozwiązań ogólnie przyjętych w Polsce. W większości krajów objętych badaniem OECD udział partnerów zewnętrznych we organach nadzorujących działalność uczelni publicznych jest albo prawnie ustanowiony (Belgia, Chorwacja, Czechy, Finlandia, Norwegia, Portugalia, Szwecja, niektóre uczelnie brytyjskie oraz holenderskie), albo uczelnie same podejmują decyzje o udziale partnerów zewnętrznych w swoich władzach (pozostałe uczelnie brytyjskie, Australia, Szwajcaria). Polska jest jednym z nielicznych krajów, w których udział partnerów zewnętrznych we władzach uczelni publicznych nie jest ani określony prawem, ani nie funkcjonuje powszechnie jako praktyka przyjęta przez same uczelnie. W krajach takich krajach jak wysoko rozwiniętych Australia, Belgia, Finlandia, Szwecja, Szwajcaria, Wielka Brytania, Norwegia czy Holandia partnerzy zewnętrzni odrywają ważną rolę w działalności władz uczelni publicznych (więcej na ten temat w: OECD, *Tertiary Education for the Knowledge Society*, OECD Thematic Review of Tertiary Education, Volume 1, s. 112-114).

Zagrożeniem dla funkcjonowania rad powierniczych uczelni w Polsce mogą być problemy z ustaleniem składu niezależnego, nieupolitycznionego, eksperckiego i szanowanego powszechnie gremiów: znalezienie np. 9 czy 11 członków rady dla każdej uczelni publicznej może być bardzo kłopotliwe (min. 100 osób w największych ośrodkach akademickich). Zarazem rektor nie może być też przez radę ubezwłasnowolniony, tzn. realna władza nie może przenieść się całkowicie w stronę rady. W systemach zachodnich

dominuje wybór rektora i jego zespołu przez radę powierniczą, a nie przez przedstawicieli całej społeczności akademickiej oraz nominowanie (a nie wybór) dziekanów wydziałów, jako najbliższych współpracowników zespołu rektorskiego.

Do administracji polskich uczelni nie przybywa wysoko wyspecjalizowanych specjalistów w liczbie i w tempie porównywalnym systemów zachodnich z ostatniej dekady: w uczelniach najbogatszych krajów OECD szybko rozwija się dobrze opłacana, profesjonalna część instytucji, która coraz silniej odpowiada za nowe sposoby funkcjonowania instytucji SW w konkurencyjnym i rynkowym otoczeniu. Nowe działy obejmują m.in. działy transferu technologii do przemysłu, działy wspierania przedsiębiorczości akademickiej, działy międzynarodowych programów badawczych, działy wsparcia merytorycznego projektów unijnych, działy strategii, działy ds. fundraisingu i kontaktów ze sponsorami itd. W Polsce ich rola i zakres działania pozostają na niskim poziomie, przede wszystkim z racji niskich możliwości finansowania ich działalności oraz niewykształconej jak dotąd instytucjonalnej potrzeby ich funkcjonowania.

Obok najlepszych zachodnich uczelni lub w ich ramach powstają potężne parki naukowe i technologiczne, łączące ze sobą świat nauki i świat biznesu. Ich rola w Polsce jest również nadal stosunkowo ograniczona (w porównaniu z takimi krajami jak Holandia, Wielka Brytania, Hiszpania czy Niemcy). Jednocześnie obok tych tzw. peryferii administracyjnych najszybciej w systemach zachodnich rozwijają się peryferia badawcze (najczęściej interdyscyplinarne i transdyscyplinarne ośrodki i centra badawcze, które funkcjonują na zasadach bardziej menadżerskich niż całość instytucji, do których nominalnie należą; to one np. mają największe osiągnięcia w przyciąganiu zewnętrznego finansowania).

Box 3. Zarządzanie polskich uczelni w opinii Banku Światowego:

„Zarządzanie w sektorze szkolnictwa wyższego jest raczej przestarzałe i świadczy, iż brak jest uznania dla wagi ustalania celów, wybierania priorytetów, tworzenia zachęt lub weryfikacji realizacji ustalonych celów. Najwyższe stanowiska na uczelniach (rektorzy, prorektorzy, dziekani) obejmowane są przez osoby z największym dorobkiem naukowym lub obsadzone przez grupy interesów. Nie jest zaś brane pod uwagę doświadczenia organizacyjne ani umiejętności z zakresu zarządzania. Osoby na najwyższe stanowiska wybierane są na stosunkowo krótkie kadencje (i mogą pełnić funkcję najwyżej dwie kadencje), co nie pomaga im w uzyskiwaniu odpowiedniego doświadczenia i umiejętności w zakresie zarządzania. Ustawa o szkolnictwie wyższym określa minimalne wymagania akademickie stawiane kandydatom na takie stanowiska, ale nie określa wymagań związanych z umiejętnością zarządzania. Rektorzy i dziekani są wybierani przez duże liczebnie organy, złożone z przedstawicieli pracowników naukowo-dydaktycznych i administracyjnych oraz studentów. Jak już podkreślono, zainteresowani partnerzy zewnętrzni, tacy jak pracodawcy lub samorządy lokalne, nie są reprezentowani w organach zarządzających uczelnią, z wyjątkiem wyższych szkół zawodowych. Senaty uczelni i rady wydziałów, podejmujące większość decyzji, często nie mają ani doświadczenia, ani odpowiedniego przygotowania do zajmowania się kwestiami zarządzania czy finansowania” (Bank Światowy 2004: 29).

Podsumowując, proces zarządzania strategicznego uczelniami wyższymi w Polsce jest słabo zakorzeniony, a w wielu uczelniach w zasadzie nieobecny. Brak wysokiej jakości misji, wizji i celów strategicznych jest ważną barierą w rozwoju uczelni. Uczelnie coraz częściej przyjmują strategie rozwoju, ale często ich jakość jest niska i nie spełniają one podstawowych warunków, które mogą z tych strategii uczynić efektywne narzędzie zarządcze. Polskie uczelnie są zarządzane w sposób tradycyjny, kolegialny i demokratyczny. Jednak zarządzanie kolegialne uczelniami jest coraz rzadziej spotykane w systemach zachodnich i zastępowane jest coraz częściej zarządzaniem menadżerskim. Kolegialność na poziomie centralnym, czyli stosunkowo silne senaty uczelni, z jednej strony powoduje słabość rektorów i zespołów rektorskich, jednak z drugiej strony stanowi silny element kontroli ich działań. Rola senatu w większości systemów SW krajów rozwiniętych jest jednak kluczowa tylko w sprawach czysto akademickich, a rektor w tamtych systemach dysponuje z reguły silnym zespołem rektorskim i szerokim zapleczem pracujących na jego potrzeby komisji uczelnianych i odpowiada przed radą powierniczą uczelni. Mocne w Europie Zachodniej są trendy prowadzące w stronę profesjonalizacji zarządzania uczelniami, zwiększania roli zewnętrznych interesariuszy w funkcjonowaniu SW. Tradycyjny wybór rektora przez polskie kolegia elektorów obejmujące wszystkie kategorie zatrudnionych i studentów pozostaje bez precedensu w dzisiejszych systemach SW w krajach najbardziej rozwiniętych. Polska jest jednym z nielicznych krajów, w których udział partnerów zewnętrznych we władzach uczelni publicznych (poprzez rady powiernicze) nie jest ani określony prawem, ani nie funkcjonuje powszechnie jako praktyka przyjęta przez same uczelnie. Do administracji polskich uczelni nie przybywa wysoko wyspecjalizowanych specjalistów w liczbie i w tempie porównywalnym do systemów zachodnich z ostatniej dekady: w uczelniach najbogatszych krajów OECD szybko rozwija się dobrze opłacana, profesjonalna część instytucji, która coraz silniej odpowiada za nowe sposoby funkcjonowania instytucji SW w konkurencyjnym i rynkowym otoczeniu. Obok najlepszych zachodnich uczelni powstają potężne parki naukowe i technologiczne, łączące ze sobą świat nauki i świat biznesu, natomiast ich rola w Polsce jest ograniczona.

Bibliografia:

- Aghion, Philippe, Mathias Dewatripont, Caroline Hoxby, Andreu Mas-Collel and André Sapir (2008). *Higher Aspirations: an Agenda for Reforming European Universities*. Brussels: Bruegel (Blueprint Series 5).
- Altbach, Philip G. (2000). "Private Higher Education: The Public Responsibilities and Relationships of Private Post-Secondary Institutions". W: J. Wang (ed.), *Public-Private Partnerships in the Social Sector: Issues and Country Experiences in Asia and the Pacific*. Asian Development Bank Institute Policy Papers no. 1, ADBI Publishing, Tokyo.
- Altbach, Philip G. (2006). *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Chestnut Hill: CIHE.

-
- Altbach, Philip G. (2007c). *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education*. Chestnut Hill: CIHE.
- Altbach, Philip G. and Jorge Balán, eds. (2007). *World Class Worldwide. Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Amaral, Alberto (2007). "Higher Education and Quality Assessment. The Many Rationales for Quality". W: *Embedding Quality Culture in Higher Education*. Ed. by Lucien Bollaert et al. Brussels: EUA.
- Antonowicz, Dominik (2004). *Funkcjonowanie sektora publicznego. Brytyjska perspektywa*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Arbo, Peter and Paul Benneworth (2006). *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions*. Paris: OECD/IMHE.
- Auriol, Laudeline (2007). "Labour Market Characteristics and International Mobility of Doctorate Holders. Results from Seven Countries". OECD Science, Technology and Industry Working Papers 2007/2.
- Auriol, Laudeline, Bernard Felix and Ernesto Fernandez-Polcuch (2007). *Mapping Careers and Mobility of Doctorate Holders*. OECD STI Working Paper 2007/6.
- Baker, David P. (2008). "Privatization, Mass Higher Education, and the Super Research University: Symbiotic or Zero-sum Trends?" *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*. 2/2008.
- Bank Światowy/EIB (2004). *Szkolnictwo wyższe w Polsce*. Warszawa: Bank Światowy/EIB.
- Barkholt, Kasper (2005). "The Bologna Process and Integration Theory: Convergence and Autonomy". *Higher Education in Europe*. Vol. 30. No. 1.
- Biesta, Gert (2002). "Bildung and Modernity: the Future of Bildung in a World of Difference". *Studies in Philosophy and Education*. Vol. 21.
- Bok, Derek (2003). *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Bonoli, Giuliano (2000). *The Politics of Pension Reform. Institutions and Policy Change in Western Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breneman, David W. (2006). „The University of Phoenix. Icon of For-Profit Higher Education”. W: Breneman, Pusser and Turner (2006).
- Breneman, David W., Brian Pusser and Sarah E. Turner, eds. (2006). *Earnings from Learning. The Rise of For-Profit Universities*. Albany: SUNY Press.

-
- CHEPS (2004). The 20th Anniversary CHEPS Scenarios. The European Higher Education and Research Landscape 2020. Enschede: CHEPS.Clancy and Dill 2009
- Clark, Burton R. (1983). The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1995). Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1998). Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation. New York: Pergamon Press.
- Clark, Burton R. (2007). "A Note on Pursuing Things That Work" (2007). W: Gumport 2007.
- Corbett, Anne (2006). "Higher Education as a Form of European Integration: How Novel is the Bologna Process?". ARENA Working Paper No. 15, December 2006.
- Dąbrowa-Szeffler, M., Jabłocka-Pryśłowska, J. (2006). *OECD thematic review of tertiary education: Country background report for Poland*. Paris: OECD.
- Deem, Rosemary (2006a). "Conceptions of Contemporary European Universities: to Do Research or Not to Do Research?". European Journal of Education. Vol. 41. No. 2.
- Delanty, Gerard (2001a). Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- EC. European Commission. (2001). "Report from the Commission. Concrete Future Objectives of Education Systems". Brussels. COM(2001) 0058 final.
- EC. European Commission. (2003b). The Role of Universities in the Europe of Knowledge. Brussels. COM(2003)58.
- EC. European Commission. (2004a). Science and Technology, the Key to Europe's Future – Guidelines for Future European Union Policy to Support Research. Brussels. COM(2004) 353 final.
- EC. European Commission. (2005b). Mobilizing the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. COM (2005) 152 final, Brussels.
- EC. European Commission. (2005e). Frontier Research: the European Challenge. Brussels. European Commission.
- EC. European Commission (2007c). Remuneration of Researchers in the Public and Private Sectors. Brussels: DG Research.

-
- EC. European Commission (2008c). "New Skills for New Jobs. Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs". Commission Staff Working Document. COM(2008) 868.
- EC. European Commission (2008d). "New Skills for New Jobs. Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs". SEC(2008) 3058.
- EC. European Commission (2010). *New Skills for New Jobs: Action Now. A Report by the Expert Group on New Skills for New Jobs Prepared for the European Commission*. February 2010. Brussels: European Commission.
- Enders, Jürgen, Jon File, Jeroen Huisman, Don Westerheijden, eds. (2005). *The European Higher Education and Research Landscape 2020. Scenarios and Strategic Debates*. Enschede: CHEPS.
- Fallon, Daniel (1980). *The German University*. Boulder: Colorado Associated University Press.
- Ferge, Zsuzsa (2001a). "European Integration and the Reform of Social Security in the Accession Countries". *The European Journal of Social Quality*. Vol. 3. Issue 1&2.
- Ferge, Zsuzsa (2001b). "Welfare and 'Ill-Fare Systems in Central-Eastern Europe". W: Sykes et al. 2001.
- Florida, Richard (2002). *The Rise of the Creative Class. And how it's transforming work, leisure, community & everyday life*. New York: Basic Books.
- Florida, Richard (2008). *Who's Your City? How the Creative Economy Is Making Where to Live the Most Important Decision of Your Life*. New York: Basic Books.
- Frank, Robert H. (2007). *Falling Behind. How Rising Inequality Harms the Middle Class*, Berkeley: University of California Press.
- Geiger, Roger L. (2004b). *Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford: Stanford University Press.
- Geiger, Roger L., Carol L. Colbeck, Roger L. Williams and Christian K. Anderson, eds. (2007). *Future of the American Public Research University*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- Goddard, John (2000). "The Response of HEIs to Regional Needs". Newcastle upon Tyne.
- Gumport, Patricia J., ed. (2007). *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- GUS (1997). *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1996/1997*. Warszawa: GUS.

- GUS (2001). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r.* Warszawa: GUS.
- GUS (2005). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 r.* Warszawa: GUS.
- GUS (2009). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r.* Warszawa: GUS.
- Huisman, Jeroen, and Marijk van der Wende, eds. (2004). *On Cooperation and Competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education.* Bonn: Lemmens.
- Johnstone, D. Bruce (1998). "The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms". Report to the UNESCO World Conference on Higher Education, Paris, October 5-9, 1998.
- Johnstone, D. Bruce (1999). "Higher Education Under Conditions of Transition to a Market Economy". Dostępne na stronie: <http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/publications.html>.
- Johnstone, D. Bruce, and Pamela Marcucci (2007). *Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost-Sharing, Student Loans and the Support of Academic Research.* The paper commissioned by the UNESCO Forum on Higher Education, Research, and Development. Dostępne na stronie www.gse.buffalo.edu.org/IntHigherEdFinance.
- Jongbloed, Ben (2009). *Higher Education Funding Systemns: An Overview covering Five European Jurisdictions and the Canadian Province of Ontario.* Enschede: CHEPS.
- Keeling, Ruth (2006). "The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse". *European Journal of Education.* Vol. 41. No. 2.
- Kennedy, Donald (1997). *Academic Duty.* Cambridge: Harvard University Press.
- Kerr, Clark (2001). *The Uses of the University.* Cambridge: Harvard University Press.
- Kwiek, Marek (2004b). „The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny. The Bologna Process From a Central European Perspective”. *European Educational Research Journal.* Vol. 3. No. 4. December 2004 (przedruk w: Voldemar Tomusk, ed., *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery.* Dordrecht: Springer. 2006).
- Kwiek, Marek (2006a). *The University and the State. A Study into Global Transformations.* Frankfurt and New York: Peter Lang Scientific Publishers
- Kwiek, Marek (2006b). „The Harmonisation of European Educational Policies vs. Private Institutions in the Transition Countries”. *Prospero: A Journal of New Thinking in Philosophy for Education.* Vol. 12. No. 1. 2006.

-
- Kwiek, Marek (2008c). „Accessibility and Equity, Market Forces and Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”. *Higher Education Management and Policy*. Vol. 20, no. 1. March 2008.
- Kwiek, Marek (2008e). “Revisiting the Classical German Idea of the University (on the Nationalization of the Modern Institution)”. *Polish Journal of Philosophy*. Vol. II. No. 1.
- Lawn, Martin (2003). „The ‘Usefulness’ of Learning: the Struggle over Governance, Meaning and the European Education Space”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 24. No. 3.
- London Communiqué (2007). “Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World”. London. May 18, 2007.
- Maassen, Peter and Johan P. Olsen, eds. (2007). *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- March, James (2008). *Explorations in Organizations*. Stanford: Stanford University Press.
- March, James and Herbert Simon (1993). *Organizations*. Oxford: Blackwell.
- March, James, and Johan P. Olsen (2006a). „The Logic of Appropriateness”. W: Michael Moran et al (2006).
- March, James, and Johan P. Olsen (2006b). „Elaborating the ‘New Institutionalism’”. W: Rhodes, R.A.W. et al (2006).
- March, James G. and Johan P. Olsen (2005). *Instytucje. Organizacyjne podstawy polityki*. Tłum. D. Sielski. Warszawa: Scholar.
- Marginson, Simon, ed. (2007b). *Prospects of Higher Education. Globalization, Market Competition, Public Goods and the Future of the University*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Mishel, Lawrence, Jared Bernstein, Sylvia Allegretto (2007). *The State of Working America 2006/2007*. Ithaca: Cornell University Press.
- Moran, Michael, Martin Rein and Robert E. Goodin, eds. (2006). *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Neave, Guy, ed. (2000b). *The Universities’ Responsibilities to Societies. International Perspectives*. Amsterdam: Pergamon Press.
- Neave, Guy (2002a). “On Stakeholders, Cheshire Cats and Seers: Changing Visions of the University”. W: The CHEPS Inaugural Lectures 2002. Enschede: CHEPS.

-
- OECD (1990). *Financing Higher Education. Current Patterns* (autorstwa Garetha Williamsa). Paris: OECD.
- OECD (2005e). *Statistics, Knowledge and Policy. Key Indicators to Inform Decision Making*. Paris: OECD.
- OECD (2005f). *Building Competitive Regions. Strategies and Governance*. Paris: OECD.
- OECD (2006i). *Government R&D Funding and Company Behaviour. Measuring Behavioural Additionality*. Paris: OECD.
- OECD (2006k). *Think Scenarios, Rethink Education*. Paris: OECD.
- OECD (2007i). *Higher Education and Regions. Globally Competitive, Regionally Engaged*. Paris: OECD.
- OECD (2008c). *Higher Education to 2030. Volume 1. Demography*. OECD: Paris.
- OECD (2008h). *The Internationalisation of Business R&D. Evidence, Impacts and Implications*. Paris: OECD.
- OECD (2009b). *Education at a Glance 2009*. Paris: OECD.
- OECD (2009c). *Research and Development Expenditure in Industry. 1990-2007*. Paris: OECD.
- Olsen, Johan P. (2007d). "The Institutional Dynamics of the European University". W: Maassen and Olsen (2007).
- Pelikan, Jaroslav (1992). *The Idea of the University. A Reexamination*. New Haven: Yale University Press.
- Powell, Jason and Jon (Joe) Hendricks, eds. (2009). *The Welfare State in Post-Industrial Society. A Global Perspective*. Dordrecht: Springer.
- Readings, Bill (1996). *The University in Ruins*. Boston: Harvard University Press.
- Reich, Robert B. (1992). *The Work of Nations. Preparing Ourselves for the 21st-Century Capitalism*. New York: Vintage Books.
- Rhodes, R.A.W., and Sarah A. Binder, Bert A. Rockman (2006). *The Oxford Handbook of Political Institutions*. Oxford: Oxford University Press.
- Ridder-Symoens, Hilde de, ed. (1996). *A History of the University in Europe. Vol. II. Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge: CUP.
- RIHE (2008). *The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives*. Hiroshima: Hiroshima University/RIHE.

-
- RIHE (2009). *The Changing Academic Profession over 1992-2007: International, Comparative and Quantitative Perspectives*. Hiroshima: Hiroshima University/RIHE.
- Röhrs, Hermann (1995). *The Classical German Concept of the University and Its Influence on Higher Education in the United States*. Frankfurt a/Main: Peter Lang.
- Rothblatt, S. (1997). *The Modern University and Its Discontents. The Fate of Newman's Legacies in Britain and America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüegg, Walter, ed. (2004). *A History of the University in Europe. Vol. III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: CUP.
- Salerno, Carlo, Ben Jongbloed, Stig Slipersaeter, Benedetto Lepori (2005). CHINC. *Changes in European Higher Education Institutions' Research Income, Structures and Strategies*. Enschede: CHEPS.
- Salmi, Jamil (2009a). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington DC: World Bank.
- Santiago, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri and Elena Arnal (2008a). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 1. Special Features: Governance, Funding, Quality*. Paris: OECD.
- Schimank, Uwe and Markus Winnes (2000). "Beyond Humboldt? The Relationship Between Teaching and Research in European University Systems". *Science and Public Policy*. Vol. 27.
- Scott, Peter (2003). "Challenges to Academic Values and the Organization of Academic Work in a Time of Globalization". *Higher Education in Europe*. Vol. XXVIII. No.3.
- Shapiro, Harold T. (2005). *A Larger Sense of Purpose. Higher Education and Society*. Princeton: Princeton University Press.
- Sorkin, D. (1983). „Wilhelm von Humboldt: the Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791–1810". *Journal of the History of Ideas*. 44 (1). Jan.–Mar., 55-73.
- St. John, Edward P. (2004). "Policy Research and Policy Decisions". W: St. John and Parsons 2004.
- Tierney, William G, and Guilbert C. Hentschke (2007). *New Players, Different Game. Understanding the Rise of For-Profit Colleges and Universities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Trends V (2007). Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. An EUA Report. By David Crosier, Lewis Purser and Hanne Smidt. Brussels: EUA.*
- Vest, Charles M. (2005). *Pursuing the Endless Frontier. Essays on MIT and the Role of Research Universities.* Cambridge: the MIT Press.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2004). “Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: an International Approach”. *Policy Futures in Education.* Vol. 2. No. 2.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2006). “What Is Changing in Academic Research? Trends and Future Scenarios”. *European Journal of Education.* Vol. 41. No. 2. June 2006.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2007). “Building Future Scenarios for Universities and Higher Education”. W: Marginson 2007b.
- Weber, Luc and James J. Duderstadt, eds. (2004). *Reinventing the Research University.* London: Economica.

Papers in the series include the following:

- Vol. 1 (2006) Marek Kwiek, "The Classical German Idea of the University, or on the Nationalization of the Modern Institution"
- Vol. 2 (2006) Marek Kwiek, "The University and the Welfare State in Transition: Changing Public Services in a Wider Context"
- Vol. 3 (2007) Marek Kwiek, "Globalisation: Re-Reading its Impact on the Nation-State, the University, and Educational Policies in Europe"
- Vol. 4 (2007) Marek Kwiek, "Higher Education and the Nation-State: Global Pressures on Educational Institutions"
- Vol. 5 (2007) Marek Kwiek, "Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities"
- Vol. 6 (2007) Dominik Antonowicz, "A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery"
- Vol. 7 (2007) Marek Kwiek, "On Accessibility and Equity, Market Forces, and Academic Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe"
- Vol. 8 (2008) Marek Kwiek, "The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education: Cost-Sharing, Equity, and Access"
- Vol. 9 (2008) Marek Kwiek, "The Changing Attractiveness of European Higher Education in the Next Decade: Current Developments, Future Challenges, and Major Policy Options"
- Vol. 10 (2008) Piotr W. Juchacz, "On the Post-Schumpeterian "Competitive Managerial Model of Local Democracy" as Perceived by the Elites of Local Government of Wielkopolska"
- Vol. 11 (2008) Marek Kwiek, "Academic Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe"
- Vol. 12 (2008) Dominik Antonowicz, "Polish Higher Education and Global Changes – the Neoinstitutional Perspective"
- Vol. 13 (2009) Marek Kwiek, "Creeping Marketization: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet"
- Vol. 14 (2009). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, "EUropean (Legal) Culture Reconsidered"
- Vol. 15 (2010). Marek Kwiek, "Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie"