

# Dominik Antonowicz

## W poszukiwaniu nowego paradygmatu zarządzania uniwersytetami w Polsce

Autor przedstawia propozycje zmian w zakresie organizacji i zarządzania polskimi uczelniami akademickimi. Wnioski zawarte w artykule zostały zaczerpnięte z badań autorskich przeprowadzonych w University College London (UCL), a także z bogatej literatury przedmiotu. W pierwszej kolejności analizie poddane zostają szanse i zagrożenia związane z wprowadzeniem silnego przywództwa organizacyjnego. Autor postuluje nadanie rektorowi strategicznych kompetencji menedżerskich, odejście od demokratycznego wyboru władz akademickich i wprowadzenie – sprawdzonego na gruncie brytyjskim – kolegiального *the committe system*. Ponadto w artykule rozważana jest możliwość zwiększenia władzy dziekańskiej w zakresie zarządzaniu zasobami (akademickimi), a także modernizacja relacji pracowniczych, które umożliwiłyby pełniejsze korzystanie z potencjału intelektualnego uczonych. W tym samym celu autor opowiada się za pełniejszym i systematycznym użyciem wewnętrznych procedur ewaluacyjnych, służących do stałego podnoszenia jakości funkcjonowania uczelni. W ostatniej części poruszona zostaje kwestia myślenia przedsiębiorczego w świecie akademickim, wymagającego określenia instytucjonalnej strategii oraz organizacyjnego konformizmu w realizacji wytyczonych celów na wszystkich poziomach funkcjonowania organizacji.

### Wprowadzenie

Problematyka zarządzania uczelniami znajduje się na uboczu publicznej dyskusji na temat przyszłości nauki i szkolnictwa wyższego. To wielka strata, ponieważ bardziej niż podniosły ton i wielkie słowa uniwersytetom potrzebna jest rzeczowa dyskusja nad radykalną reformą biurokratycznie zorganizowanej i archaicznie zarządzanej polskiej uczelni. W artykule tym pragnę przedstawić propozycje dotyczące kierunku potrzebnych zmian w zakresie organizacji i zarządzania instytucjami akademickimi w Polsce. Pomysł czerpam z bogatej w tym zakresie literatury przedmiotu: z publikacji książkowych, artykułów w periodykach naukowych poświęconych reformie polityki rządowej wobec szkolnictwa wyższego oraz zmianom w sposobach zarządzania instytucjami akademickimi w takich

krajach jak Wielka Brytania (Williams 1997; Shattock 2001; Stevens 2004), Holandia (van Vught 1997), Niemcy (Hüfner 2003), Hiszpania (Mora 2001) czy Francja (Chevaillier 2001), ale przede wszystkim z badań autorskich przeprowadzonych w University College London (UCL) – w ramach programu Top-Project People, finansowanego przez Foreign and Commonwealth Office w Londynie.

Polskie uniwersytety, podobnie jak niegdyś hiszpańskie (Mora 2001) czy holenderskie (van Vught 1997), tkwią w biurokratycznym porządku, nieprzystawalnym do funkcjonowania w warunkach silnej konkurencji, niepewności i ryzyka. Odgórnie administrowane, w niewielki sposób potrafią reagować na potrzeby społecznych interesariuszy i adaptować mechanizmy funkcjonowania do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Ponadto poszczególne uczelnie są terenem zderzenia się porządku biurokratycznego z tradycyjną „zorganizowaną anarchią”, wynikającą ze specyficznego mechanizmu wyłaniania władz uczelni – osób nie mających profesjonalnego przygotowania do sprawowania funkcji menedżerskich. Tymczasem menedżeryzm, zapoczątkowany w latach osiemdziesiątych w szkolnictwie wyższym (por. Jabłocka 2002), stał się współcześnie szeroko akceptowanym międzynarodowym standardem zarządzania uniwersytetami. Wobec niego, przy stale obniżających się nakładach budżetowych, nie ma poważnej alternatywy. W sferze organizacyjnej, która stała się podstawowym wymiarem funkcjonowania uniwersytetów, liczy się przede wszystkim czytelne przywództwo organizacyjne, dobra strategia, umiejętność wykorzystania posiadanych zasobów oraz szybkość i trafność podejmowanych decyzji.

Jeśli polskie uczelnie chcą się stać aktywnym podmiotem na europejskim rynku akademickim, muszą odejść od typowych dla państwowej biurokracji sztywnych form administrowania w kierunku elastycznych mechanizmów zarządzania charakterystycznego dla niestabilnych warunków konkurencji. Jak twierdzi Frans van Vught (1997): „szczegółowe rządowe uregulowania muszą zostać zniesione. [...] Zwiększenie instytucjonalnej autonomii uczyni uczelnie bardziej czułymi na gwałtownie zmieniające się oczekiwania społeczne”. Według Grahama Allisona (1982) zarządzanie różni się od administrowania trzema podstawowymi cechami. Pierwszą z nich jest strategia (określana również jako misja organizacji), która orientuje działania podmiotu skierowane na przyszłość: wyznacza one cele, wskazuje priorytety oraz wymaga opracowania planów ich realizacji. Administrowanie natomiast koncentruje się na działaniach bieżących, skierowanych do wewnątrz organizacji. Drugim wyróżnikiem zarządzania jest swobodne kierowanie komponentami wewnętrznymi organizacji. Administrowanie wymaga również organizacji biura oraz personelu; to kontrola bieżącego funkcjonowania, reakcja na pojawiające się problemy, jest tradycyjnie słabym punktem biurokracji, co ilustruje, opisany przez Michela Croziera (1967) *mechanizm błędnego koła*. W zarządzaniu nacisk kładziony jest nie tylko na organizację pracy i dobór właściwej kadry, ale przede wszystkim na nieustanne kontrolowanie efektów funkcjonowania oraz możliwość reagowania na wszelkie płynące sygnały. Trzecią charakterystyczną cechą zarządzania jest możliwość samodzielnego kreowania relacji z podmiotami zewnętrznymi, które w przypadku administracji są zazwyczaj sztywno określone przez przepisy prawne bądź są regulowane przez organy wyższego rzędu. Zarządzanie, odmienne, wymaga znacznej swobody w samodzielnym budowaniu kontaktów z podmiotami zewnętrznymi. Transformacja modelu funkcjonowania uczelni polega więc na zmianie kompetencji administracyjnych rektora, związanych z aparatem biurokratycznym, na kojarzone z sektorem przedsiębiorstw kompetencje menedżerskie.

## Silne przywództwo organizacyjne

We współczesnym świecie uniwersytety stały się elementami kontynentalnej, a w wielu aspektach nawet globalnej konkurencji o granty, kontrakty konsultacyjne czy nabór studentów. Świat akademii przestał być oazą spokoju – symbolizowaną przez „wieżę z kości słoniowej” – i przybrał formę bliską organizacji przedsiębiorczej, która na trwałe pojawiła się w Europie w wyniku racjonalizacji wydatków publicznych oraz nacisków ze strony publicznych interesariuszy (por. np. Józwiak 2003; Białecki 2000). Konkurencja między instytucjami akademickimi, a także ze strony podmiotów komercyjnych zmusza władze uniwersyteckie do podejmowania odważniejszych działań, ryzykowania i eksperymentowania, albowiem świat, w którym działają europejskie uczelnie stał się zmienny i nieprzewidywalny. Nowe warunki wymagały fundamentalnej reformy istniejącego paradygmatu kierowania uniwersytetami i dlatego w wielu krajach Europy Zachodniej (np. w Wielkiej Brytanii czy Holandii) – w trosce o efektywne zarządzanie instytucjami szkolnictwa wyższego – w murach akademii wprowadzono mechanizmy rynkowe (por. Jabłocka 2002).

W polskich warunkach można jedynie mówić o „bazarowym kapitalizmie” (Antonowicz 2004), bo przy obecnym stanie prawnym rozwinięcie przedsiębiorczej logiki kierowania (publicznym) uniwersytetem wydaje się bardzo trudne. Demokratyczny sposób rządzenia uczelniami z natury rzeczy ma charakter zachowawczy, będąc wynikiem chybotliwych kompromisów między różnymi grupami interesu. Służy bardziej konserwowaniu *status quo*, nie sprzyja natomiast rozwojowi (por. np. Kozłowski 1997; 1999). Ponadto społeczność akademicka – z pewnymi wyjątkami – bardzo niechętnie odnosi się do wszelkich radykalnych reform, zwłaszcza zaś w dziedzinie funkcjonowania instytucji akademickich, myląc dwa zasadnicze wymiary funkcjonowania uniwersytetów – merytoryczny oraz organizacyjny. W sferze merytorycznej (metodologii prowadzenia badań czy metodyki nauczania akademickiego) nie można pozwolić na odejście od zasad metodologicznej rzetelności oraz poszukiwania naukowej prawdy. Czym innym jest jednak niedopuszczenie, aby uniwersytet ulegał krótkotrwałym intelektualnym modom postmodernizmu, nie dawał się uwieść imperatywom politycznej poprawności, by ekonomiczne reguły podaży i popytu nie stały się jedynym regulatorem życia akademickiego, a czym innym konsekwentne odrzucanie logiki rynkowej w instytucjonalnym myśleniu o uniwersytetach. O ile w pierwszym przypadku pewna doza konserwatyzmu jest wręcz wskazana, o tyle dogmatyczne przywiązanie do zbiorowych form zarządzania nie sprzyja sprawnemu funkcjonowaniu instytucji akademickich w warunkach silnej konkurencji.

Polski model zarządzania szkołą wyższą opiera się na rządach oligarchii uniwersyteckiej (Clark 1993), a także na demokratycznej wybieralności władz akademickich, co we współczesnych czasach wydaje się archaiczne, mało efektywne i bardziej niż rozwojowi uniwersytetów sprzyja zjawisku klientelizmu oraz wydziałowym targom o budynki czy etaty. Demokratyczne zarządzanie ma swoje zalety i wady. Sprawdza się dobrze na poziomie władzy państwowej, gdy bardziej niż efektywność liczy się legitymizacja podejmowanych działań, zwłaszcza w aspekcie używania przymusu bezpośredniego przez państwowych funkcjonariuszy. Nie sprzyja jednak zwiększaniu efektywności i nie gwarantuje wewnętrznej spójności oraz konsekwencji podejmowanych działań. W sytuacji rynkowej – poza spółdzielniami – trudno wskazać organizacje kierowane w sposób demokratyczny, a dylematy wynikające z demokratyczności zarządzania ilustrują spółki o silnie rozproszonym akcjonariacie.

Dlatego podejmowanie decyzji przez liczne ciała kolegialne (metodą głosowania) nie przystaje do kierowania organizacją w warunkach rynkowych. Jednak w licznych i rozległych debatach nad sytuacją szkolnictwa wyższego w Polsce rzadko pojawia się postulat odejścia od idei kolegialnego zarządzania i elekcyjności władz uniwersyteckich. Tymczasem odejście od elekcyjności władz akademickich oraz stworzenie warunków do silnego i klarownego przywództwa organizacyjnego wydaje się warunkiem koniecznym do zwiększenia efektywności zarządzania polskimi uczelniami. Trudno bowiem nazwać efektywnym obecny, scentralizowany model, przypisujący rektorowi szerokie kompetencje w szczegółowych sprawach. Wskazane byłoby tu raczej sięgnięcie do zasady pomocniczości (Millon-Delsol 1995), która postuluje, aby władza wyższego rzędu nie ingerowała tam, gdzie władza niższego rzędu jest w stanie samodzielnie sprawować swoje powinności. Dlatego władza rektora powinna być silna, ale ograniczona do strategicznych funkcji menedżerskich (*chief executive*). Jest to jednak trudne do realizacji w sytuacji, gdy wybór rektora i większość strategicznych kompetencji decyzyjnych pozostaje w gestii uniwersyteckiego senatu. Konieczne jest zatem wzmocnienie funkcji rektora i uniezależnienie go od uniwersyteckich ciał kolegialnych poprzez wprowadzenie otwartych konkursów na to stanowisko. Procedura konkursowa miałaby uwzględniać nie tylko kompetencje merytoryczne czy walory osobowe, ale również prezentowaną wizję uniwersytetu i szansę jej realizacji. Teoretycznie w polskich uczelniach dzieje się to również obecnie, ale ze względu na iluzoryczną władzę rektora w sprawach strategicznych i wynikającą z tego konieczność zawierania licznych kompromisów, wizja ta albo w ogóle nie jest realizowana, albo jedynie w niewielkim stopniu. W przeciwieństwie do formuły brytyjskiej, która nie tylko pozwala z większym prawdopodobieństwem wybierać najlepszego kandydata (aniżeli zręcznego polityka, który potrafi zgromadzić odpowiednią większość w gronie elektorów), ale również stwarza realne podstawy do realizacji przedstawionej wizji uniwersytetu. Tak wybrany rektor byłby silniejszy wobec bieżących wpływów partykularnych (wydziałowych) grup interesu. Wybór w drodze konkursu uwalnia rektora od „wyborczych koalicji” i wzmacnia jego pozycję, tworząc przy tym sprzyjające warunki do przywództwa organizacyjnego (*leadership*), które James MacGregor Burns (1978) definiuje jako siłę motywującą budowanie osobistego zaangażowania w realizację wyznaczonych celów oraz poszukiwanie nowych rozwiązań przełamujących rutynowe wzory myślenia i działania. Autor wskazuje jednocześnie, że przywództwo organizacyjne wymaga wewnętrznej integralności podejmowanych działań. W świecie akademickim oznacza to umożliwienie rektorowi doboru uniwersyteckiej kadry kierowniczej, a więc mianowania dziekanów, a z kolei dziekanom – kierowników jednostek organizacyjnych niższego rzędu. Jest to ważne, gdy cała uniwersytecka kadra kierownicza winna być zaangażowana w realizację jednej strategii uczelni, a zgodność w zakresie instytucjonalnych celów oraz sposobów ich osiągania (na wszystkich szczeblach organizacji) umożliwiała sprawne i skuteczne kierowanie uniwersytetem. Nie oznacza to jednak akceptacji autorytarnych rządów silnej ręki, co byłoby całkowicie sprzeczne z charakterem pracy akademickiej. Chodzi jedynie o nadanie działaniom uniwersyteckim pewnej celowo-racjonalnej koordynacji oraz wewnętrznej spójności. Groźbę autorytarnych rządów niweluje zasada akademickiej kolegialności, której wymiar organizacyjny warto zaczerpnąć również z doświadczeń uniwersytetów brytyjskich, w których system mianowania poprzedzony jest szerokimi (choć nieformalnymi) konsultacjami z pracownikami akademickimi, tak aby proponowana kandydatura była jak najszerzej akceptowalna, bo tylko

taka akceptacja umożliwi sprawne zarządzanie. Generalnie dobry zwyczaj poszukiwania jak najszerzego konsensu, zamiast prowadzenia walki o matematyczną większość w ciałach kolegialnych, pozwoliłby na uniknięcie w polskich uczelniach wielu konfliktowych sytuacji.

### Kolegialność – tak, demokracja – nie

Indywidualne przywództwo pociąga za sobą konieczność znacznego ograniczenia kompetencji uniwersyteckich organów kolegialnych. Jest to bardzo kontrowersyjny postulat, który wszędzie na świecie budzi zrozumiałe emocje. Jak zauważa Tadeusz Sławek (2002), utrzymanie równowagi pomiędzy indywidualnością a angażowaniem innych w proces kształtowania się decyzji pozostaje jednym z najtrudniejszych zadań stojących przed polskim ustawodawstwem dotyczącym szkolnictwa wyższego. Dlatego proponowane wyżej odejście od archaicznego sposobu wyboru władz oraz kolegialnych form zarządzania w kierunku silnego przywództwa organizacyjnego musi być wsparte i uzupełnione przez formę akademickiej samorządności, takiej jak sprawdzony na gruncie brytyjskim *the committee system*.

*The committee system* to rozbudowany, wielowymiarowy system współuczestnictwa w zarządzaniu uczelnią, opierający się na permanentnych wewnątrzorganizacyjnych konsultacjach, w których biorą udział wszyscy pracownicy akademicki oraz przedstawiciele personelu administracyjnego. Konsultacje odbywają się na forum komisji tematycznych, wydających opinie w kwestiach znajdujących się w zakresie ich kompetencji, formalnie jednak komisje nie podejmują wiążących decyzji. Komisje funkcjonują na wszystkich szczeblach zarządzania i stanowią platformę nieustającego dialogu między kierownictwem a pracownikami akademickimi. W ten sposób realizowana jest zasada kolegialności, ale nie demokratyczności. Wszystkie bowiem decyzje z formalnego punktu widzenia podejmowane są indywidualnie przez kierownictwo poszczególnych jednostek organizacyjnych i również indywidualnie ponoszona jest za nie odpowiedzialność. Obserwacje dokonane w University College London wskazują, że *the committee system* wydaje się w większym stopniu uosabiać idee akademickiej kolegialności niż oligarchiczny sposób zarządzania polskimi uczelniami. Jest on znacznie bardziej egalitarny, umożliwiając wszystkim, bez wyjątku, pracownikom uczestnictwo w procesie podejmowania decyzji. Ponadto wzmacnia on znaczenie „przekonywania” i „siły argumentów” kosztem „przegłosowywania” czy pozyskiwania matematycznej większości w organach kolegialnych, ograniczając pole dla polityki instytucjonalnej oraz tworzenia się wewnętrznych konfliktów, które dla bieżącego funkcjonowania uniwersytetu mają charakter destrukcyjny.

Konsekwencją wprowadzenia przywództwa organizacyjnego jest ograniczenie aktywności naukowej i dydaktycznej przez osoby pełniące uniwersyteckie funkcje kierownicze. Fizycznie nie są one w stanie wypełniać dwóch tak absorbujących ról. Prowadzi to do wytworzenia się odrębnej grupy profesjonalistów określanych mianem kadry zarządzającej uniwersytetami (*academic management*) – zajmujących się głównie, a niekiedy wyłącznie zarządzaniem. Wymaga to rekonstrukcji kryteriów awansów naukowych i uwzględniania osiągnięć menedżerskich. Z badań przeprowadzonych w UCL wynika, że badane osoby należące do kadry kierowniczej (od dyrektora instytutu aż po prorektora – *vice-provost*) ponad 80% czasu pracy poświęcają na sprawy związane z kierowaniem organizacją. Osoby

te otwarcie przyznawały, że czują się w większym stopniu menedżerami niż badaczami czy dydaktykami, ale żadna z nich nie traktowała tego w kategoriach negatywnych, gdyż osiągnięcia w kierowaniu instytucjami akademickimi są w Wielkiej Brytanii równie istotne jak osiągnięcia w sferze badawczej czy też dydaktycznej.

Czy w polskich uczelniach *the committee system* mógłby funkcjonować? Prawdopodobnie tak, ale istnieje niebezpieczeństwo nieprzystawalności rozwiązań anglosaskich w silnie zhierarchizowanym, a nawet sfeudalizowanym polskim środowisku uniwersyteckim. Brytyjska społeczność akademicka jest znacznie bardziej egalitarna niż społeczność kontynentalna, która – pod wpływem tradycji niemieckiej – tworzy wyraźny dystans między grupą profesorów a pozostałymi pracownikami akademickimi.

### Modernizacja stosunków pracowniczych

Na tle europejskich uczelni polskie uniwersytety charakteryzują się krąćcowo nieprzejrzystym procesem rekrutacji, zbiurokratyzowaną oraz demotywiącą siatką płac, a także nieelastycznymi warunkami zatrudnienia w sferze akademickiej. Dotyczy to zarówno rozwiązań ustawowych, które w niewielkim stopniu umożliwiają kierownikom wynagradzanie pracowników za wybitne osiągnięcia badawcze, jak i realiów funkcjonowania, niejednokrotnie ujawniających fasadowość konkursów i nepotyzm w procesie zatrudniania.

Modernizacja relacji pracowniczych i uelastycznienie warunków zatrudnienia oznaczają zmianę funkcjonujących obecnie w Polsce mechanizmów, stanowiących hybrydę łączącą biurokratyczne dziedzictwo PRL-u z korporacyjnymi korzeniami średniowiecznego uniwersytetu. Akademicy są pracownikami sfery budżetowej, która charakteryzuje się nadmierną liczbą szczegółowych regulacji oraz skrajną etatyzacją, ale w zakresie rekrutacji i nadawania stopni oraz tytułów naukowych decydujący głos mają kolegialne ciała akademickie. Model korporacyjny funkcjonował dobrze w czasach, gdy środowisko uczonych było stosunkowo nieliczne, a profesorowie cieszyli się dużym zaufaniem społecznym. Uniwersytet w tradycyjnej formie nie był ani transparentny, ani też demokratyczny, ale oparty na idealistycznej wizji świata nauki i uczonych, którzy poszukiwanie prawdy i bezinteresowne przekazywanie wiedzy młodszemu pokoleniu przedkładali nad dbałość o własne interesy. Jednak – co trafnie zauważa Jan Kozłowski (1999) – świat nauki nie stanowi bynajmniej enklawy cnót i kompetencji oraz zasad dobrej roboty, lecz powieliła dobre i złe cechy społeczeństwa. Ilustrują to często spotykane przejawy akademickiej niesolidności, a nawet skrajnej nieuczciwości występujące w polskim szkolnictwie wyższym. Opisywane przez środki masowego przekazu przypadki instrumentalnego wykorzystywania autorytetu „mistrza” do załatwiania partykularnych interesów oraz prowadzenia nepotycznych działań w sposób znaczący podważyły zaufanie do uczonych, powodując, że autorytet „mistrza” nie wystarcza już do podejmowania decyzji w sprawach organizacyjnych, personalnych czy też finansowych.

Przejrzysta polityka personalna to warunek konieczny, ale nie wystarczający do zwiększenia konkurencyjności polskich uczelni. Potrzebna jest całkowita deregulacja biurokratycznych reguł „polityki kadrowej”, to znaczy umożliwienie dziekanom prowadzenia samodzielnej polityki personalnej, pozwalającej na efektywniejsze wykorzystanie potencjału ludzkiego polskich instytucji akademickich. Służyć ma temu przede wszystkim decentralizacja polityki personalnej (nie tylko formalna, ale również realna) i delegowanie kompe-

tencji w tym zakresie na poziom wydziałów oraz dyferencjacja zarządzania zasobami ludzkimi pomiędzy poszczególnymi instytucjami akademickimi. Sugerował to m.in. raport Fendera (1993) zawierający wskazania dla brytyjskiej polityki rządowej wobec uniwersytetów na podstawie doświadczeń amerykańskich i holenderskich (Shattock 2001, s. 43). To sprawdzony sposób podnoszenia efektywności instytucjonalnej, w warunkach stale obniżającego się poziomu budżetowych nakładów na szkolnictwo wyższe i według Mary Henkel (1997, s. 135) jednocześnie najlepszy, z punktu widzenia polityki rządowej, sposób *inkorporowania uniwersytetów do wyścigu w poszukiwaniu dróg podnoszenia efektywności i produktywności wzorem innych organizacji sektora publicznego*. W nowej formule pracownicy naukowcy zyskują status pracobiorców (*employée*), a warunki zatrudnienia określane są w kontrakcie. Relacje między uniwersytetem-pracodawcą a uczonymi-pracobiorcami regulowane są bądź na podstawie indywidualnie prowadzonych dwustronnych negocjacji, bądź grupowo, poprzez uczelniane ciała przedstawicielskie.

Działania władz zostały zatem skierowane w stronę modernizacji stosunków pracowniczych (*modernisation of employment relationship*), co prowadziło do zarządzania instytucjami jako elastycznymi korporacjami. Elastyczność ta oznacza liberalizację zasad zarządzania, selekcji i rekrutacji pracowników, indywidualne kontrakty, możliwość zwalniania z pracy oraz niepewność i dorywczość zatrudnienia na uczelniach (de Weert 2001, s. 29). W tym samym kierunku powinny zmierzać zmiany w funkcjonowaniu polskich szkół wyższych. Delegowanie kompetencji związanych z prowadzeniem polityki personalnej na poziom poszczególnych uczelni stworzy podstawy do aktywizacji władz rektorskich w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi oraz umożliwi uelastycznienie struktury płac i uzależnienie ich wysokości (w większym stopniu niż jest to dotychczas) od dorobku naukowego i aktywności organizacyjnej. W konsekwencji sprawy personalne stają się realnym i ważnym narzędziem oddziaływania na kierunek i tempo rozwoju uczelni. Deregulacja warunków zatrudnienia stworzy możliwość powstania konkurencji między uczelniami o najlepszych akademików i rywalizację między nimi o pracę w najlepszych szkołach wyższych. W przeciwieństwie do sztywnych ram biurokracji, elastyczne prawa podaży i popytu stymulują produktywność i podnoszą konkurencyjność. System płac, który w obecnym kształcie uzależniony jest niemal całkowicie od liczby godzin dydaktycznych, będzie mógł mieć bardziej motywacyjny charakter, stwarzając również bodziec do podnoszenia aktywności badawczej<sup>1</sup>. Z instytucjonalnego punktu widzenia pracownicy akademicy stanowią bowiem aktywa – kapitał ludzki, którego nie tylko racjonalne wykorzystanie (dydaktyka), ale również nieustanny rozwój (badania) stanowią podstawę sukcesu rynkowego.

Proponowane zmiany w polityce personalnej nie są jednak wolne od zagrożeń, z których warto zdawać sobie sprawę. Wnioski z przeprowadzonych w Holandii i Wielkiej Brytanii badań nad urynkowaniem kwestii personalnych wskazują na to, że inicjatywy zmierzające do podnoszenia efektywności pracy akademickiej opierają się na współzawodnictwie, niepewności i dorywczości zatrudnienia (*casualisation of academic employment*) (Henkel 1997, s. 142), co nie powinno nikogo dziwić, ponieważ żyjemy w społeczeństwie ryzyka (Beck 2002). Holenderscy badacze Peter Maassen i Frans van Vught (1997) doda-

<sup>1</sup> Bett Report (*Independent Review of Higher Education Pay and Conditions*) autorstwa Kennetha Barkera podaje, że urynkowanie uniwersytetów, w tym modernizacja relacji pracowniczych spowodowała, że w latach 1991–1995 w brytyjskim sektorze akademickim osiągnięto 6-procentowy wzrost produktywności, podczas gdy w całej sferze usług zaledwie 2-procentowy.

ją, że deregulacja i urynkowanie polityki personalnej prowadzą do większej formalizacji, mniejszego zaangażowania, zachowań oportunistycznych, wzajemnej utarty zaufania, a utrata kolegialnych podstaw władzy i ważnych rytuałów kolektywnego przywiązania do wartości akademickich może naruszyć spójność instytucji szkolnictwa wyższego. Z drugiej strony nie sposób rozwijać działalności uniwersytetu nieustannie powielając biurokratyczne wzory funkcjonowania, gdy światowe rankingi w sposób bezwzględny plasują polskie uczelnie daleko za czołówką. Nie jest przy tym istotne, czy te rankingi (chodzi zwłaszcza o Academic Ranking of World Universities sporządzony przez Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University<sup>2</sup>) oddają pełną wartość polskich uczelni, czy też w nieco zakłamanym sposobie przedstawiają akademicką rzeczywistość, z pewnością bowiem czytane są przez ludzi na całym świecie, którzy na ich podstawie formują opinie o polskich szkołach wyższych. Co więcej, w globalnej rzeczywistości akademickiej standardy określają najlepsi, a zgodnie z nimi uniwersytety, aby przeżyć, muszą maksymalnie wykorzystywać posiadany potencjał, bo w warunkach silnej konkurencji nie da się odnosić sukcesów dogmatycznie pozostając przy rutynowych – żeby nie powiedzieć rytualnych – mechanizmach funkcjonowania uniwersytetu.

### Wewnętrzna ewaluacja

Problemem polskich uczelni jest niska innowacyjność, gdyż biurokratyczny sposób funkcjonowania wymusza ukierunkowanie działań na wypełnianie licznych drobiazgowych czynności proceduralnych (*process oriented performance*) oraz wymaga rozbudowanej sprawozdawczości (por. Hughes 1998, s. 68). Towarzyszą temu słabo rozwinięte mechanizmy instytucjonalnego samodoskonalenia, wynikające z braku systemowych rozwiązań zmierzających do cyklicznego monitorowania sposobu funkcjonowania uczelni. Tymczasem jedną z najważniejszych cech organizacji działających w warunkach silnej konkurencji jest nieustanne kontrolowanie efektów funkcjonowania oraz możliwość reagowania na wszelkie płynące sygnały (*learning organisations*). W przeciwieństwie do organizacji biurokratycznych, wolny rynek charakteryzuje się znaczną dynamiką i niesie ze sobą pewną dozę niepewności. Dlatego organizacje działające w warunkach konkurencji powinny być zdolne do dokonywania samooceny oraz nieustannego poszukiwania nowych, lepszych rozwiązań.

Ewaluacja w szkolnictwie wyższym najczęściej kojarzona jest z modelem państwa ewaluacyjnego i zewnętrznymi formami kontroli rządu nad efektywnością funkcjonowania instytucji akademickich. Ze względu na ograniczony zakres moich rozważań nie chciałbym się tutaj szczegółowo zajmować kwestią zewnętrznego zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym ani też wdawać się w dyskusję na temat zalet i wad ewaluacyjnego modelu polityki rządowej wobec uniwersytetów (por. Wójcicka, Urbanikowa 2001; Wójcicka 2002). Są one bowiem elementami polityki rządowej, a nie aspektami zarządzania uniwersytetami. Przedmiotem mojego zainteresowania jest natomiast proces wewnętrznej ewaluacji, który nie jest uwarunkowany władczymi działaniami rządu bądź agend mu podległych, dlatego z punktu widzenia efektywności zarządzania może być bardzo skutecznym narzędziem menedżerskim. To w kompetencji władz rektorskich leży wybór obszarów podlegających

<sup>2</sup> Academic Ranking of World Universities 2004 (<http://edu.stju.edu.cn/ranking.htm>).



samoocenie, a także definicja form ewaluacji ilustrującej proces oraz efektywność funkcjonowania uniwersytetu. Jest to szczególnie istotne wobec licznych publikacji krytykujących ilościowe metody ewaluacji pracy akademickiej, które, jak piszą Filip Dochy, Milen Segers i Wijnand Wijnen (1990, s. 51): „biorąc pod uwagę, że nie całe spektrum działalności i celów jest kwantyfikowalne, skupienie się tylko na łatwo mierzalnych aspektach może doprowadzić do tego, że instytucje tracą sens pracy akademickiej”. Stosowanie tych instrumentów służy podniesieniu produktywności pracy akademickiej i w tym zakresie spełnia swoje zadanie, ale – z drugiej strony – przyczynia się do marginalizacji równie ważnych, ale niewymiernych aspektów.

Wewnętrzna ewaluacja (*peer review*) służy określeniu silnych i słabych stron organizacji na wszystkich szczeblach jej funkcjonowania, ponieważ ich identyfikacja jest konieczna do nieustannego podnoszenia instytucjonalnej efektywności. Ewaluacja wewnętrzna może przybierać rozmaite formy i być ukierunkowana na dowolne aspekty funkcjonowania uczelni. W University College London od kilku lat stosuje się standardową procedurę ewaluacyjną przeprowadzaną cyklicznie, tak aby móc monitorować wewnętrzne zmiany w funkcjonowaniu uczelni. Wewnętrzna ewaluacja w UCL obejmuje pracowników akademickich wszystkich stopni i ma charakter konsultacyjny, opierając się na następującej procedurze: (1) Pracownik wypełnia standardowy formularz, w którym przedstawia zestawienie deklarowanych wcześniej celów oraz stopień ich realizacji w formie raportu z samooceny. W przypadku niezrealizowania deklarowanych wcześniej celów, powinien wskazać tego powody. (2) Następnie bezpośredni przełożony dokonuje oceny pracownika na podstawie otrzymanego raportu. (3) Ostatnim etapem procesu wewnętrznej ewaluacji jest wspólne (pracownik wraz przełożonym) spisanie konkluzji wynikających z raportu i określenie celów na przyszłość.

Ewaluacji podlegają nie tylko pracownicy akademicy, ale również kierownictwo uczelni na wszystkich poziomach zarządzania. Ich ocena ma charakter dwuwymiarowy, gdyż kierownictwo jednocześnie podlega ocenie ze strony podwładnych – w zakresie stylu zarządzania, oraz przełożonych – pod względem efektywności kierowanej przez siebie instytucji. Doświadczenia UCL wskazują, że na efektywność pracy akademickiej mają wpływ również czynniki pozamerytoryczne, takie jak organizacja pracy, zarządzanie jednostką, charakter relacji między pracownikami akademickimi czy współpraca z personelem pomocniczym. Być może przedstawiona wyżej procedura wygląda bardzo idealistycznie (a przez to mało wiarygodnie), jednak analiza dokumentów, protokołów oraz raportów ewaluacyjnych wskazuje, iż mimo czasowej kosztowności i skomplikowanej natury procedury, w UCL przywiązuje się ogromną wagę do ewaluacji wewnętrznej. Niestety, polskie uczelnie nadal przywiązują do ewaluacji wewnętrznej bardzo niewielką wagę. Być może źródłem tego jest biurokratyczna struktura oparta na systemie nakazowo-rozdzielczym i jednotorowej komunikacji „góra-dół”, a być może obawa, że wprowadzenie procedur ewaluacyjnych mogłoby zostać potraktowane jako ograniczenie wolności akademickiej. Wynika to z nazbyt szeroko pojmowanej koncepcji wolności nauki, nie rozróżniającej, posługując się terminologią Erica Ashbyego (Ashby 1966 za: Jabłocka 1993), wolności akademickiej jako swobody akademików w zakresie wyboru przedmiotu, metody badań i publikacji wyników od autonomii rzeczowej (*substantive autonomy*), władzy uczelni w sprawie własnych celów od autonomii proceduralnej dotyczącej metod, za pomocą których realizowane są cele i programy. Wiąże się to również z bardziej złożonym problemem, o czym pisze

Mervyn E. Jones (2003, s. 86), wskazując na fundamentalną kolizyjność dwóch kultur: akademickiej i przedsiębiorczej (*corporate culture*). W świecie nauki tradycyjnie duży nacisk kładziony jest na indywidualizm, tolerowana jest odmienność, ale instytucje dysponują bardzo ograniczonymi środkami finansowymi. W sferze przedsiębiorstw przeciwnie – dominuje *corporate culture*, ograniczająca indywidualizm i nastawiona na pewną wewnętrzną homogeniczność. Ta dychotomia powoduje nieuchronne konflikty, albowiem, jak pisze Tony Becher (1989), pracownicy akademicy rozwinęli „kulturę dyscyplin”, gromadząc się w swoiste „plemiona”. Potwierdzają to również badania Stevena Rowlandsa (1996), które wskazały, że większość ludzi nauki jest przekonana o wyjątkowości własnych wydziałów, instytutów czy katedr. W klasyfikacji aktorów sformułowanej przez Alvina Gouldnera (1957) pracownicy akademicy bliżsi są „kosmopolitom” wykazującym przywiązanie do obszaru swojej pracy i bardziej identyfikują się z ludźmi „ze swojej branży” aniżeli instytucjami, w których są zatrudnieni (por. Johnson 2003, s. 143–144). Współcześnie – w takich krajach jak Stany Zjednoczone, Wielka Brytania czy Holandia – uczeni są jednak traktowani przede wszystkim jako pracownicy uniwersytetu i na płaszczyźnie organizacyjnej, mimo silnych oporów i nieskrywanej niechęci, muszą się podporządkować nakazom instytucjonalnym (por. Henkel 1997). Dotyczy to również instytucjonalnej oceny jakości świadczonej pracy, dokonywanej wewnątrz uczelni na zasadzie *peer review*. Brak takich mechanizmów powoduje, że pojedynczy pracownicy, a także katedry, instytuty czy wydziały pozbawione są informacji zwrotnej. W wielu uczelniach oceny poziomu zajęć dydaktycznych dokonują sami studenci, ale z natury ich opinia (jakkolwiek bardzo ważna) obejmuje tylko jeden z aspektów pracy akademickiej. Konsekwencją wąskiego zakresu ewaluacji wewnętrznej jest ograniczenie możliwości rozwoju polskich uczelni i przyjęcie statycznej strategii trwania w tymczasowości.

### Strategia instytucjonalna oraz *corporate thinking*

Uniwersytet to niezwykle złożona instytucja, pełniąca jednocześnie wiele ważnych funkcji. Piotr Dominiak i Krzysztof Leja, pisząc o uniwersytetach, wskazują na trzy ich zasadnicze role: (1) społeczności akademickiej, (2) jednostki edukacyjnej spełniającej funkcję publiczną, (3) jednostki gospodarczej (głównie o charakterze *non-profit*) (Dominiak, Leja 2000, s. 28). Analizując uniwersytet z perspektywy historycznej, można bez trudu zauważyć, że początkowo postrzegano go wyłącznie jako społeczność akademicką, następnie zyskał status instytucji edukacyjnej, a współcześnie coraz częściej mówi się o uniwersytecie jako podmiocie gry rynkowej.

Oderwanie uniwersytetów od bezpośrednich, biurokratycznych więzów z państwem spowodowało znaczne usamodzielnienie uczelni i delegowanie większości kompetencji menedżerskich na poziom władz uniwersyteckich. Wprawdzie rząd pozostawił sobie (być może bardziej subtelną, ale znacznie skuteczniejszą) możliwość kontroli szkół wyższych pod względem wypełniania zadań powierzonych im przez państwo, ale władze uczelni zyskały realny wpływ na kształt, kierunek i tempo własnego rozwoju. Jednocześnie stanęły wobec konieczności nieustającej rywalizacji wzajemnej oraz z instytucjami paranaukowymi o granty badawcze, kontrakty konsultacyjne, a także o studentów. W efekcie, chcąc przetrwać na rynku akademickim, muszą przyjąć logikę działań podmiotów komercyjnych, to znaczy wybrać własną domenę oraz zbudować przewagę konkurencyjną, ponieważ roz-

wój w warunkach konkurencji wymaga pewnego ukierunkowania (znalezienie rynkowej niszy), opracowania instytucjonalnej strategii oraz realizacji zawartych w niej celów na wszystkich poziomach funkcjonowania organizacji (por. Obłój 1994; Douglas 1997).

W Polsce myślenie rynkowe o uniwersytetach jest zjawiskiem niezwykle rzadkim, a zdecydowana większość środowiska akademickiego bardzo nieufnie (żeby nie powiedzieć wrogo) odnosi się do jakichkolwiek prób urynkowania mechanizmów funkcjonowania uczelni, upatrując w tym formę obrazoburczej profanacji tradycji akademickiej. Błędne jest np. postreganie płatności za zaoczne i wieczorowe formy kształcenia czy też powtarzanie roku jako formy urynkowania szkolnictwa wyższego. Należy to raczej traktować jako fragmenty polityki rządowej, z jednej strony zmierzającej do sprostania wysokim aspiracjom edukacyjnym Polaków, a z drugiej – do poprawy sytuacji materialnej pracowników akademickich i powstrzymania ich exodusu z uczelni państwowych. Urynkowanie uczelni nie wiąże się z wprowadzeniem czesnego za studia, ale z adaptowaniem pewnych (ale nie wszystkich) mechanizmów funkcjonowania przedsiębiorstw, takich jak podejmowanie ryzyka, agresywne wykorzystywanie szans, elastyczność myślenia i działania oraz tolerowanie nieustannej niepewności (Bratnicki 2002, s. 24). Tymczasem polskie uniwersytety, podobnie zresztą jak część uczelni europejskich (np. w Austrii), zorientowane są głównie do wewnątrz, przywiązując niezwykle dużą wagę do instytucjonalnej autonomii i nieingerencji podmiotów zewnętrznych w prowadzone badania naukowe i pracę dydaktyczną. Wynikiem tego jest skupienie się głównie na pielęgnowaniu, a nawet celebrowaniu tradycji oraz wykazywanie znacznej pasywności, gdy chodzi o działania zorientowane na przyszłość (por. Clark 1988, s. 5).

Wyrazem braku równowagi między przywiązaniem do tradycji i myśleniem o przyszłości są misje polskich uniwersytetów rozumiane w sposób tradycyjny i utożsamiane wyłącznie z pewnego rodzaju moralnym posłannictwem. Ich treść odpowiada definicji zaproponowanej przez Zofię Ratajczak (1997, s. 83): „[misja] to odpowiedzialne zadanie do spełnienia, ważne zlecenie do wykonania, posłannictwo. (...) Osoba, która podejmuje się misji z pewnością ma poczucie, że jeśli tego nie zrobi, to zostanie jej to wzięte za złe. Jest więc w owym zadaniu coś z imperatywu moralnego”. Niestety, misje poza wielkim patosem, dużym stopniem ogólności i lapidarnością zwrotów nie zawierają żadnych informacji, które w praktyczny sposób mogłyby pomóc w zarządzaniu uczelnia. W sferze organizacji i zarządzania nawet najbardziej podniosłe słowa nie są w stanie zastąpić misji organizacji (*mission statement*), która stanowi podstawę funkcjonowania każdej instytucji, także akademickiej. Jak pisze Julita Jabłecka (2000, s. 9): „tworząc organizację, należy rozpocząć od określenia jej najbardziej podstawowych celów, przełożyć je na cele szczegółowe i zestaw zadań, wywieść z tego zakres działalności, programy prowadzące do realizacji tych celów i określić potrzebne zasoby oraz strukturę i role organizacyjne”.

Opracowanie strategii uniwersytetu powinno spoczywać na wąskim kierownictwie uczelni, które jest w stanie wypracować klarowną wizję jej kierunku rozwoju. Trudniej przyszłoby to ciałom kolegialnym, bo po pierwsze istnieje zagrożenie, że klarowność wizji uniwersytetu straciłaby na ostrości (a więc i konkretności), a po drugie postulowany w strategii kierunek działań mógłby zostać narzucony rektorowi wbrew jego woli. Dlatego to właśnie rektor (najlepiej wyposażony w odpowiednie kompetencje) powinien firmować własną osobą strategię uniwersytetu i próbować przekonać do niej całą społeczność uczelni, ponieważ strategia czy też misja organizacji nie powinna pozostawać jedynie dokumentem. W tym aspekcie kluczowym zadaniem jest umiejętność przekonania społeczności uniwer-

syteckiej do zasadności stawianych celów, postulowanego tempa i kierunku rozwoju uczelni. Strategii bowiem nie można realizować wbrew woli pracowników i aby mogła spełnić swoją rolę, musi zyskać ich przyzwolenie.

Niezwykle delikatną kwestią jest sposób łączenia indywidualnej aktywności naukowej z realizacją celów instytucjonalnych, gdyż strategia uniwersytetu oznacza wprowadzenie w mury akademii mechanizmów planowania oraz koordynacji, zwłaszcza że uniwersytet, przynajmniej w Polsce, uchodzi za miejsce zorganizowanej anarchii, w której każdy (samodzielny) pracownik naukowy jest sobie jednocześnie „sterem, żeglarzem i okrętem”. Charakter pracy akademickiej sprawia, że uczeni identyfikują się bardziej z własną dyscypliną czy też obszarem badań niż z instytucją, w której są formalnie zatrudnieni, albowiem w uniwersytecie nacisk kładziony jest na indywidualizm, nonkonformizm i tolerowaną odmienność. Natomiast wprowadzenie uczelnianej strategii, instytucjonalnych celów oraz procedur weryfikujących ich realizację wprowadza zasady społecznego podziału pracy i redukuje swobodę organizacyjną działalności akademickiej.

Uniwersytet działający w warunkach rynkowych bliższy jest przedsiębiorstwu zdominowanemu przez konformistyczną *corporate culture*, gdzie pracownik ma z góry przypisane miejsce i precyzyjnie określony zakres obowiązków, wynikający ze społecznego podziału pracy, a jego działania muszą być podporządkowane celom całej organizacji. Konformizm instytucjonalny, dający priorytet celom instytucjonalnym, jest w warunkach gospodarki rynkowej działaniem racjonalnym, ale traktowany zbyt dosłownie może kłócić się z etosem i tradycją nauki. Może w nim bowiem zabraknąć miejsca na wolność poszukiwania i dociekania prawdy, które są nieodłącznie związane z nauką, tworzeniem wiedzy i przekazywaniem jej w procesie nauczania. Trudno się spodziewać, aby przyjęcie strategii i mechanizmów koordynujących funkcjonowanie uczelni spotkało się z entuzjazmem środowiska akademickiego, ale – jak to plastycznie ujął prof. Michael Worton, prorektor UCL: *uczelnia najzwyczajniej w świecie nie jest w stanie pozwolić sobie na to, by każdy robił, co tylko mu się podoba (ang. let thousands flowers flourish). Dla rozwoju uniwersytetu konieczna jest pewna forma koordynacji podejmowanych działań.*

Inne jest jednak nastawienie władz polskich uczelni, gdyż nadal w większości uniwersytetów brakuje strategii działania (choć warto zaznaczyć, że kilka instytucji akademickich, np. Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński czy Szkoła Główna Handlowa już takie dokumenty posiadają), pragmatycznej oceny zasobów, oczekiwań klientów, pozycjonowania się wobec konkurencji i wskazania tych obszarów, które dla określonej uczelni stanowią szansę rozwoju (Leja 2004, s. 56). O potrzebie formułowania strategii wielokrotnie pisali Krzysztof Leja czy Julita Jabłecka (również na łamach „Nauki i Szkolnictwa Wyższego”). Bogato argumentując, wskazywali, że w warunkach rynkowych uczelnie nie mogą przyjmować jedynie strategii trwania, ale ich uwagi nie spotkały się z odzewem ze strony władz akademickich. Bez wprowadzenia misji organizacji (czy też strategii), polskie uczelnie nadal będą tkwić w miejscu, zorientowane na celebrowanie przeszłych zdarzeń, będąc całkowicie niedostosowane do wymogów przyszłości. Bez określenia celów strategicznych funkcjonowania określonej instytucji akademickiej, rozbicia ich na szereg celów operacyjnych i wprowadzenia jakichś form ewaluacji sposobu i stopnia realizacji, trudno będzie polskim uczelniom dynamicznie się rozwijać. Nawet najbardziej doniosłe słowa i patetyczne deklaracje nie zastąpią dobrze funkcjonującej organizacji, a słabe uniwersytety, mimo dobrych intencji, nie będą w stanie realizować nawet najbardziej szlachetnego postfannictwa.

### Lista pracowników University College London, z którymi przeprowadzono wywiady pogłębione

Prof. Michael Worton	– prorektor (Vice-provost)
Maria Widdowson	– pracownik administracji odpowiedzialny za sprawy organizacyjno-finansowe (School Secretary and Finance Officer)
Prof. Ray Harris	– dziekan Wydziału Nauk Społecznych i Historycznych (Dean of Faculty of Social and Historical Sciences)
Lesley Pitman	– pracownik biblioteki (Librarian)
Sarah Brant	– dyrektor Departamentu ds. Zarządzania Zasobami Ludzkimi (Director of Human Resources)
Martin Bucher	– dyrektor odpowiedzialny za proces rekrutacji studentów (Registrar)
Prof. George Kolankiewicz	– dyrektor Szkoły Studiów Sławistycznych i Wschodnioeuropejskich (Director of School of Slavonic and East European Studies – SSEES)
Paul Barron	– szef działu zajmującego się kontraktami badawczymi (Head of Contract Research Office)
Christine Fernandes	– kierownik sekretariatu SSEES

### Literatura cytowana

**Allison G.** 1982

*Public and Private Management: Are They Fundamentally Alike In All Important Respects*, w: Frederick S. Lane (red.): *Current Issues in Public Administration*, New York.

**Antonowicz D.** 2003

*Przyszłość uniwersytetu, jego kształtu, funkcji i wzorów działania*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1(21), s. 63–73.

**Antonowicz D.** 2004

*Bazarowy kapitalizm – szkolnictwo wyższe wobec problemu stratyfikacji*, w: T. Szlendak, K. Pietrowicz (red.): *Na pokaz. O konsumeryzmie w kapitalizmie bez kapitału*, Toruń.

**Antonowicz D.** 2004

*Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1(23), s. 111–124.

**Ashby E.** 1966

*Universities: British, Indian and African*, Harvard.

**Becher T.** 1989

*Academic Tribes and Territories*, Buckingham.

**Beck U.** 2002

*Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa.

**Bett Report** 1999

*Independent Review of Higher Education Pay and Conditions*, London.

**Białecki I.** 2000

*Tradycje akademickości i społeczeństwo wiedzy*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 4(146), s. 529–537.

- Bratnicki M.** 2002  
*Przedsiębiorczość i przedsiębiorcy współczesnych organizacji*, Katowice.
- Chevallier T.** 2001  
*French Academics: Between the Profession and the Civil Service*, „Higher Education”, nr 41, s. 49–71.
- Clark B. (red.)** 1987  
*The Academic Profession: National, Interdisciplinary and Institutional Settings*, Berkeley – Los Angeles – New York.
- Clark B.** 1998  
*Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford.
- Clark B.** 1993  
*The Higher Education System: Academic Organization in Cross National Perspective*, Berkeley – Los Angeles – London.
- Clark B.** 1998  
*Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford.
- Crozier M.** 1967  
*Biurokracja. Anatomia zjawiska*, Warszawa.
- Dearlove J.** 1998  
*Fundamental Changes in Institutional Governance Structures: The United Kingdom*, „Higher Education Policy” nr 11, s. 111–120.
- Dominiak P., Leja K.** 2000  
*Czy uniwersytet potrzebuje strategii*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2(16), s. 26–43.
- Deem R.** 2001.  
*Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurial in Universities: Is the Local Dimension Still Important?*, „Comparative Education”, vol. 37, nr. 1, s. 7–20.
- Dochy F., Segers M., Wijnen W.** 1990  
*Management Information and Performance Indicators in Higher Education: An International Issue*, Assen.
- Farnham D.** 1985  
*Staffing in Higher Education: The Emerging Agenda*, „Higher Education Review”, vol. 18, s. 43–60.
- Fender Report** 1983  
*Promoting People*, Committee of Vice-Chancellors and Principals, London.
- Gibbs P.** 2001  
*Higher Education as a Market: A Problem or Solution?*, „Studies in Higher Education”, vol. 26, nr 1, s. 85–94.
- Goedegebuure L., Maassen P., Westerheijden D. (red.)** 1990  
*Peer Review and Performance Indicators: Quality Assessment in British and Dutch Higher Education*, Utrecht.
- Gouldner A.** 1957  
*Cosmopolitans and Locals: Towards an Analysis of Latent Social Roles*, „Administrative Science Quarterly”, nr 2(3), s. 281–306.

**Hardy C.** 1990

„Hard” Decisions and „Tough” Choices: The Business Approach to University Decline, „Higher Education” nr 20, s. 301–321.

**Henkel M.** 1997

*Academic Values and the University as Corporate Enterprise*, „Higher Education Quarterly”, vol. 51, nr 2, s. 134–143.

**Hüfner K.** 1987

*Differentiation and Competition in Higher Education: Recent Trends in the Federal Republic of Germany*, „European Journal of Education” vol. 22 (2), s. 133–146.

**Jablecka J.** 1993

*Niezależność, autonomia i wolność akademicka a modele koordynacji szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1, s. 58–77.

**Jablecka J.** 1996

Diagnoza oraz wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 8, s. 41–55.

**Jablecka J.** 1998

*Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 12, s. 30–50.

**Jablecka J.** 2000

*Misja organizacji a misja uniwersytetu*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2(16), s. 7–25.

**Jablecka J.** 2002

*Menedżeryzm i państwo ewaluacyjne – zmiany w zarządzaniu uniwersytetami na przykładzie Wielkiej Brytanii*, w: M. Wójcicka (red.): *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Warszawa.

**Jablecka J.** 2004

*Planowanie strategiczne w uniwersytecie przedsiębiorczym*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 23, s. 33–48.

**Józwiak J.** 2003

*Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny – doświadczenie polskie*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr (1)21, s. 7–19.

**Kerr C.** 1993

*Amerykańskie szkolnictwo wyższe – cztery kryteria różnicowania*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 1, s. 40–57.

**Kozłowski J.** 1997

*Polityka naukowa w Polsce – dziedzictwo, stan obecny, perspektywy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9, s. 14–50.

**Kozłowski J.** 1999

*Od samorządu do polityki naukowej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 13, s. 66–81.

**Lahteenmaki S., Tovonen J., Matila J.** 2001

*Critical Aspects of Organisational Learning Research and Proposal in its Measurements*, „British Journal of Management”, vol. 12, s. 113–129.

**Leja K.** 2004

*Warunki wstępne do opracowania strategii zarządzania wiedzą w szkole wyższej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 1(23), s. 48–61.

**Maassen P., Van Vught F.** (red.) 1997

*Inside Academia*, Utrecht.

- MacGregor Burns J.** 1978  
*Leadership*, New York.
- Melosik Z.** 2002  
*Uniwersytet i społeczeństwo*, Poznań.
- Mervyn J.** 2003  
*Achieving Excellence, Changing Paradigms, Cultures, Entrepreneurship and the Role of Continuing Professional Development in Science and Engineering*, w: Gareth Williams (red.): *The Enterprising University*, Buckingham, s. 69–83.
- Millon-Delsol Ch.** 1995  
*Zasada pomocniczości*, Kraków.
- Mora J.-G.** 1997  
*Market Trends in Spanish Higher Education*, „Higher Education Policy”, vol. 10, nr 3-4, s. 187–198.
- Mora J.-G.** 2001  
*The Academic Profession in Spain: Between the Civil Service and the Market*, „Higher Education”, nr 41, s. 131–155.
- Obłój K.** 1994  
*Mikroszkółka zarządzania*, Warszawa.
- Peters T.** 1997  
*The Circle of Innovation*, Glasgow.
- Ratajczak Z.** 1997  
*Jakość kształcenia jako przedmiot misji uniwersytetu*, w: M. Wójcicka (red.): *Zapewnianie jakości kształcenia*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Rowland S.**  
*Relations Between Teaching and Research*, „Teaching in Higher Education”, nr 3(2), s. 133–141.
- Salter B. i Tapper T.** 1994  
*The State and the Higher Education*, London.
- Shattock M.** 2001  
*The Academic Profession in Britain: A Study in the Failure to Adapt Change*, „Higher Education”, nr 41, s. 27–47.
- Silver H.** 1999  
*Managing to Innovate in Higher Education*, „British Journal of Educational Studies”, vol. 47, nr 2, s. 145–156.
- Sławek T.** 2002  
*Antygonia w świecie korporacji*, Katowice.
- Steeple D.** 1987  
*Successful Strategic Planning: Case Studies*, Berkeley.
- Stevens R.** 2004  
*From University to Uni. The Politics of Higher Education in England since 1944*, London.
- Trow M.** 2003  
*Managerialism and the Academic Profession. The Case of England*, Stockholm.
- Van Vught F.** 1997  
*Combining Planning and the Market. An Analysis of the Government Strategy Toward Higher Education in the Netherlands*, „Higher Education Policy”, vol. 10, nr 3/4, s. 211–224.



**White Paper 2004**

*Designing a 10-year Strategy for UCL*, University College London.

**Wójcicka M., Urbanikowa J. (red.) 2001**

*Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Warszawa.

**Wójcicka M. (red.) 2002**

*Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Warszawa.

**Weert E. de. 2001**

*Pressure and Facing the Academic Profession in the Netherlands*, „Higher Education”, nr 41, s. 77–101.

**Williams G. 1992**

*An evaluation of New Funding Mechanisms in British Higher Education: Some Microeconomic and Institutional Management Issues*, „Higher Education in Europe”, nr 11, s. 65–85.

**Williams G. 1997**

*The Market Route to Mass Higher Education: British Experience 1979–1996*, „Higher Education Policy”, vol. 10, nr 3–4, s. 275–289.

**Williams G. (red.) 2003**

*The Enterprising University*, Buckingham.