

DOMINIK ANTONOWICZ

**ZARZĄDZANIE SZKOLNICTWEM
WYŻSZYM I JEGO PRZEJRZYSTY
USTRÓJ A AUTONOMIA
INSTYTUCJI AKADEMICKICH**

RAPORT VI



DOMINIK ANTONOWICZ

**ZARZĄDZANIE SZKOLNICTWEM
WYŻSZYM I JEGO PRZEJRZYSTY
USTRÓJ A AUTONOMIA
INSTYTUCJI AKADEMICKICH**

RAPORT VI

SERIA RAPORTÓW CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ UAM

POZNAŃ 2019

*Zarządzanie szkolnictwem wyższym i jego przejrzysty ustrój
a autonomia instytucji akademickich*

Dominik Antonowicz

Raport VI

Redakcja merytoryczna: prof. Marek Kwiek

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

Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM
Poznań 2019



SPIS TREŚCI

1.	Streszczenie	5
2.	Wprowadzenie do problematyki raportu	5
3.	Ustrój uczelni	8
4.	Kontekst i niezbędne informacje dotyczące funkcjonowania sfery problemowej w Polsce	11
5.	Systematyczny przegląd literatury dotyczącej zagadnienia	19
6.	Zalecenia i kierunki dla polityki publicznej	24
7.	Literatura	34

1. STRESZCZENIE

Ustrój instytucji akademickich oraz zakres ich autonomii to kluczowe zagadnienia funkcjonowania szkolnictwa wyższego, które w ostatnich dekadach przeszły najgłębsze zmiany, wzbudzając ogromne polityczne oraz środowiskowe kontrowersje w większości krajów rozwiniętych. Kwestie te stały się politycznie istotnym zagadnieniem, które ogniskuje w sobie kilka zasadniczych dylematów dotyczących szeroko rozumianej wizji szkolnictwa wyższego, takich jak: (1) relacje między państwem a instytucjami akademickimi; (2) rola uczelni w społeczeństwie oraz gospodarce opartej na wiedzy; (3) udział różnych grup interesariuszy w zarządzaniu uczelnią, a przede wszystkim obecności przedstawicieli interesariuszy zewnętrznych; (4) poszukiwanie równowagi między autonomią i społeczną rozliczalnością uczelni. W Polsce przez dekady ustrój uczelni był jednym z najważniejszych zagadnień regulowanych na poziomie ustawowym, będąc jednocześnie integralną częścią regulowanego porządku. Natomiast analiza przemian ustrojowych zachodzących w ramach uczelni europejskich wskazuje, że wraz z procesem instrumentalizacji szkolnictwa wyższego i jego rosnącej roli w postindustrialnym modelu gospodarki nastąpiła transformacja uczelni z modelu organizacji rozproszonych w organizacje bardziej zwarte. Oznacza to wzmocnienie rdzenia zarządczego oraz zwiększenia autonomii organizacyjnej uczelni tak, aby same mogły definiować sposób, w jaki osiągają doskonałość badań naukowych oraz jakość kształcenia.

Słowa kluczowe: ład akademicki, rządzenie, rozliczalność, autonomia, interesariusze

2. WPROWADZENIE DO PROBLEMATYKI RAPORTU

Ustrój instytucji akademickich oraz zakres ich autonomii są absolutnie kluczowymi zagadnieniami funkcjonowania szkolnictwa wyższego, a jednocześnie tymi, które w ostatnich dekadach przeszły najgłębsze reformy, wzbudzając ogromne polityczne oraz środowiskowe kontrowersje w większości krajów rozwiniętych (Antonowicz i Jongbloed 2015; Christensen 2011; Bleiklie i Henkel 2005). Termin *university governance* odnosi się do skomplikowanego i wielowymiarowego fenomenu, ale na potrzeby tego studium posłuży nam definicja Eurydice, która ujmuje ustrój uczelni jako: „formalne i nieformalne sprawowanie władzy według prawa, polityk

i reguł, które zawierają przywileje i obowiązki różnych aktorów, w tym także reguły ich wzajemnych interakcji. Innymi słowy, ustroj obejmuje «ramy, w których instytucja realizuje swoje cele, zadania i politykę w spójny i skoordynowany sposób, co umożliwia odpowiedź na pytania: kto rządzi, jakie są źródła legitymizacji dla decyzji zarządczych podejmowanych przez różnych aktorów?» (Eurydice 2008: 12). Reformy ustrojowe i związana z tym redefinicja autonomii instytucji akademickich wynikają z przemian zachodzących zasadniczo poza światem szkolnictwa wyższego, stąd też implementacje następowały odgórnie i bez entuzjazmu środowiska akademickiego, a często (np. Austrii) przy jego aktywnym sprzeciwie (Pechar 2012).

W drugiej połowie XX wieku można wskazać dwa zasadnicze momenty przełomowe, które miały największy wpływ na współczesny kształt ustroju i rozumienie autonomii szkół wyższych. Pierwsze z nich to umasowienie szkolnictwa wyższego, które w Europie nastąpiło już w latach 60. XX wieku, istotnie zmieniając nie tylko jego wielkość (liczbę uczelni, pracowników oraz studentów), ale przede wszystkim jego charakter, pełnione funkcje, wewnętrzną strukturę. Niewątpliwie istotną konsekwencją było zwiększenie zakresu i stopnia zainteresowania państwa funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego, a tym samym – co naturalne – również wpływu na ustroj oraz sposób zarządzania. Podstawą tego była ewolucja społecznej struktury instytucji akademickich, w tym zwłaszcza zwiększenie się liczby studentów, któremu towarzyszył gwałtowny wzrost liczby pracowników akademickich (zwłaszcza młodej kadry) oraz pracowników administracji. Ich rosnąca obecność stopniowo podważała tradycyjny korporacyjno-profesorski model ustroju uczelni, w którym niemal cała władza skupiona była w rękach niewielkiej grupy profesorów. Punktem kulminacyjnym, a jednocześnie symbolem końca pewnej epoki w kształtowaniu się ustroju instytucji akademickich była rewolucja studencka lat 60. w wielu krajach Europy Zachodniej (np. Francji, Niemczech czy we Włoszech), która doprowadziła do jego demokratyzacji oraz włączeniu studentów, młodszych pracowników naukowych oraz administracji do współzarządzania (Klimke i Scharloth 2008).

Drugim punktem zwrotnym w sprawach ustroju był proces denacjonalizacji szkolnictwa wyższego polegający na stopniowym jego wyłączeniu spoza regulacyjnej i finansowej domeny nowoczesnego państwa narodowego (Enders 2004). Proces denacjonalizacji ma charakter wielowymiarowy, ale w tym kontekście istotne jest to, że wiąże się z urynkowaniem państwa (Hibou 2004). Przedsiębiorczy wymiar instytucji akademickich (Clark 1998) odnosił się zarówno do sfery ideowej – co przejawia się w przenoszeniu rynkowych postaw i kapitalistycznych wartości w mury akademii (Slaughter i Rhoades 2010), jak i do sfery praktycznej – czego wyrazem jest adaptacja typowych dla sektora przedsiębiorstw, technik i metod zarządzania pod wspólnym szyldem Nowego Zarządzania Publicznego

(Lane 2000). Miało to służyć zwiększeniu sterowności instytucji akademickich i wzmocnieniu ich skuteczności zarządczej na wszystkich poziomach. W ten sposób nastąpiło odejście od uniwersytetu jako instytucji demokratycznej w stronę przedsiębiorczej (Clark 1998), co radykalnie zmieniło logikę ich funkcjonowania. Jak trafnie podsumowuje to Julita Jabłeczka (2002: 71), „takie podejście do zarządzania w szkołach wyższych – przejęte od przedsiębiorstw – wpływa na metody działania; wprowadzane są stamtąd takie narzędzia, jak: korporacyjne procedury rachunkowości; księgowości; techniki planowania i kontroli, analiza kosztów i efektów”.

Europejskim pionierem procesu urynkowania w szkolnictwie wyższym jest Wielka Brytania, w której kluczową rolę odegrał „Jarraet Report” z 1985 roku. Jego treść w sposób otwarty i bezpośredni wskazywała na konieczność większej profesjonalizacji zarządzania w instytucjach akademickich. Przełomowym okazał się jednak dopiero dokument opublikowany dekadę później przez The Dearing Committee (w 1997 roku), który dodatkowo podkreślał konieczność większej rozliczalności uczelni, otwartości na współpracę z zewnętrznymi interesariuszami oraz finansowej dyscypliny. Jednocześnie – o czym często się zapomina – w „The Dearing Report” postulowano również większą ochronę uniwersyteckiej autonomii, a przede wszystkim respektowanie wolności akademickiej, które w rynkowych warunkach mogą być szczególnie zagrożone.

Przemiany ustrojowe zapoczątkowane na Wyspach Brytyjskich stopniowo przeniknęły do pozostałych krajów Europy Zachodniej przede wszystkim Holandii (de Boer, Maasen i de Weert 1999), Austrii (Pechar 1998), Finlandii (Aarrevaara 2012), Portugalii (Neave i Amaral 2012) czy Niemiec (Kretek, Dragšić i Kehm 2013).

Na tym tle dynamika zmian ustroju polskich uczelni jest znacznie mniejsza, ale jednocześnie – z powodów historycznych oraz politycznych – została skrajnie upolityczniona (Antonowicz 2015; Dziedziczak-Foltyn 2009). W zasadzie od pierwszych ustaw regulujących sprawy ustroju oraz autonomii (w 1920 i 1933 roku) problematyka ta była przedmiotem nieustannego ścierania się społeczności uczonych (profesorów) z władzami państwowymi. Upolitycznienie nabrało dodatkowej siły w okresie PRL-u, gdy władze komunistyczne brutalnie włączyły uczelnie do partyjno-państwowej maszyny realizującej ideologiczne cele. W efekcie tego kształt ustroju i zakres autonomii stały się polem walki między władzą partyjno-państwową a środowiskiem naukowym (Waltoś i Rozmus 2009).

Upolitycznienie dyskusji na temat ustroju instytucji akademickich oraz zakresu ich autonomii mocno zaważyło na późniejszych próbach (podejmowanych już w demokratycznym kontekście) reform. Za wyjątkiem pisanej głównie przez środowisko akademickie „wolnościowej” Ustawy prawo o szkolnictwie wyższym z 1990 roku, każda następną próbą dyskusji o potrzebie zmian ustrojowych w instytucjach akademickich była zawsze postrzegana jako próba zamachu na autonomię

uniwersytetów i ograniczenie wolności środowiska akademickiego (Popłonkowski 1996). Tym sposobem merytoryczna dyskusja na temat ustroju publicznych uczelni została zmarginalizowana, a wszelkie próby dyskusji nad jego modernizacją wyciszone.

Ustrój uczelni oraz jej autonomia stanowi niewątpliwie jeden z tym obszarów, który wymaga strategicznej refleksji, bowiem od lat 60. XX wieku, gdy zaczęto wprowadzać demokratyczny model ustroju instytucji akademickich, otoczenie zewnętrzne uczelni uległo znaczącym zmianom, podczas gdy ustrój polskich uczelni zdołał się przed nimi obronić. Nieśmiałe próby reform wprowadzano albo do uczelni zawodowych (np. konwent w uczelni), albo jako dodatkową możliwość (np. konkursowy wybór rektora), z której i tak nikt nie korzysta.

3. USTRÓJ UCZELNI

Ustrój instytucji akademickich stał się politycznie ważnym zagadnięciem, który ogni-skuje w sobie kilka zasadniczych dylematów dotyczących szeroko rozumianej wizji szkolnictwa wyższego takich jak: (1) relacje między państwem a instytucjami akademickimi; (2) rola uczelni w gospodarce oraz społeczeństwie opartym na wiedzy; (3) udział różnych grup interesariuszy w zarządzaniu uczelnią, w tym zwłaszcza obecności przedstawicieli interesariuszy zewnętrznych; (4) równowaga między autonomią i społeczną rozliczalnością uczelni; (5) formalny status pracowników akademickich w uczelni.

Peter Maassen (2017:2) wyodrębnił trzy perspektywy teoretyczne służące do analizy zmian ustroju uczelni, które nie tylko służą jako strategie badawcze, ale – co istotne w przypadku projektowania zmian ustrojowych – wskazują na sposoby myślenia o ich implementacji:

1. Perspektywa historyczno-instytucjonalna – postrzega uczelnie przez pryzmat tradycji, a także głęboko zakorzenionych i historycznie utrwalonych instytucjonalnych wzorów zachowań, wartości oraz norm. W tej perspektywie to właśnie tradycja stanowi czynnik mający największy wpływ na funkcjonowanie uczelni, a jednocześnie jest w stanie generować najsilniejszy opór przeciwko ustrojowym rozwiązaniom, które stoją z nią w sprzeczności (zob. March i Olsen 1989).
2. Perspektywa strukturalno-organizacyjna – postrzega uczelnie przez pryzmat ich formalnej struktury i w niej upatruje głównie istotę stabilności, ale też źródło zmian ustrojowych. W kontekście ustrojowym najistotniejsze są trzy aspekty struktury: (a) pionowy podział władzy (rozdział kompetencji);

(b) horyzontalne rozlokowanie, np. podział na wydziały, kolegia, szkoły, instytuty itd.; (c) jasność oczekiwań i odpowiedzialności co do pełnienia poszczególnych funkcji (zwłaszcza kierowniczych) zarówno w kolegialnych, jak i jednoosobowych organach (Egeberg, Gornitzka i Egberg 2016)

3. Perspektywa racjonalnego aktora (ang. *rational actor perspective*) – postrzega ona uczelnie przez pryzmat behawioralny, a zatem zachowań jej liderów oraz pracowników, zwracając szczególną uwagę na to, w jaki sposób reagują oni na bodźce zewnętrzne, głównie konkurencyjny sposób dystrybucji zasobów. Właśnie konkurencja o zasoby stanowi czynnik determinujący zachowania ludzi w ramach uczelni, niezależnie od formalnej struktury oraz akademickiej tradycji (Gornitzka i in. 2007).

W wymiarze polityki europejskiej można zaobserwować rosnący wpływ perspektywy racjonalnego aktora, co niesie ze sobą daleko idące konsekwencje w kontekście określania misji uczelni, a także wyboru modeli ustrojowych Leon Trakman (2008) wyróżnił pięć typów głównych modeli ustrojowych:

1. Środowiskowy (*faculty*) – tradycyjny model, w którym uczelnią kierują kolegialnie pracownicy naukowcy czy to poprzez senat, czy też inną formę reprezentującą pracowników. Środowiskowy model opiera się na założeniu, że akademickimi sprawami najlepiej kierują osoby, które rozumieją ich specyfikę, a zarazem złożoność funkcjonowania uczelni. Ustrojowo sprowadza się to do zarządzania w formie „demokracji akademickiej” (Dewey 1966), która w zależności od lokalnej tradycji może przyjmować bardzo różne formy instytucjonalne.
2. Korporacyjny (*corporate*) – korporacyjny model ustrojowy jest oparty na założeniu, że uczelnie są organizacjami, które powinny być zarządzane (podobnie jak inne organizacje na rynku) w sposób profesjonalny i efektywny. Wiąże się to z koniecznością zmiany struktury organizacyjnej uczelni na wzór organizacji przedsiębiorczych oraz przekazanie kluczowych stanowisk (np. finansowych) w ręce profesjonalnej kadry menadżerskiej. Popularność tego modelu (wśród polityków) wzięła się z narastającej krytyki sposobu zarządzania uczelniami publicznymi, przez co te ostatnie miały być finansowo niewydolne.
3. Powierniczy (*trustee governance*) – powierniczy model zarządzania uczelniami wymaga największego kapitału społecznego (zaufania), bowiem odchodzi o idei reprezentacji w organach zarządczych na rzecz zaufania osobom sprawującym funkcje kierownicze. Takie rekomendacje zawierał choćby australijski Hoare Report (Higher Education Management Review Committee 1995) wskazując, że tamtejszym uniwersytetom potrzeba bardziej

holistycznego podejścia do myślenia i zarządzania uczelnią bez udziału – patrzących wyłącznie na własne interesy – reprezentantów poszczególnych grup interesu (np. studentów, profesorów, administracji).

4. Przedstawicielski (*stakeholder*) – model przedstawicielski zakłada udział w procesie zarządzania przedstawicieli szerokiego grona interesariuszy, zwłaszcza studentów, kadry akademickiej, absolwentów, przedstawicieli biznesu, rządu czy też generalnie osób zaufania publicznego (Baldrige 1982; Login 2002). W odróżnieniu od modelu środowiskowego model przedstawicielski nie ogranicza prawa do współzrządzenia uczelnią wyłącznie kadrze akademickiej, a otwiera się również na pozostałych interesariuszy. Przy czym forma udziału reprezentacji różnych grup jest zależna od lokalnej tradycji i nie musi być sformalizowana, przeciwnie może wynikać z dobrych praktyk (zwyczajów) kooperacyjnych. Dodatkowo Trakman (2008) podkreśla, że zakres interesariuszy zewnętrznych może być bardzo szeroki i obejmować również grupy niezwiązane bezpośrednio z uczelnią, ale oddające kulturową, ekologiczną czy genderową złożoność środowiska, w którym funkcjonuje.
5. Amalgamiczny (*amalgam model of governance*) – model amalgamiczny jest mieszanką analizowanych wyżej modeli ustrojowych (Birnbaum 1991), której istotę oddaje według Trakmana (2008:73) zestaw następujących postulatów: tworzenie wiedzy na potrzeby społeczeństwa; poszukiwanie zysków w tych obszarach funkcjonowania uczelni, które prowadzone są dla zysku; oszczędne i roztropne wydawanie publicznych pieniędzy na określone przez rząd cele; wytwarzanie innowacji wspierających rozwój gospodarczy; zapewnianie wolności akademickiej umożliwiającej naukowcom publiczną aktywność w obszarach, w których są ekspertami; budowanie masy krytycznej w dyscyplinach czy obszarach, w których chce szukać przewagi konkurencyjnej; stworzenie studentom warunków do rozwoju niezależnie od tego, kim są i skąd pochodzą (Trakman 2008:74). Model amalgamiczny charakteryzuje się tym, że dostosowuje się do specyfiki danego uniwersytetu, dostarcza narzędzi do rozwiązania problemów zarządczych, które uczelnia musi jednak sama wybrać oraz zaimplementować, mając na uwadze wymienione wyżej cele. Amalgamiczność ustroju nie oznacza jednak możliwości ucieczki przed dokonaniem wyboru dominującego modelu, a jedynie wskazuje na potrzebę pragmatycznej elastyczności przy projektowaniu szczegółowych rozwiązań ustrojowych. Trakman przestrzega – w mojej ocenie bardzo słusznie – przed ideologicznym zamknięciem i ortodoksyjnym wprowadzeniem jednolitych, sztywnych rozwiązań we wszystkich uczelniach, bowiem te same rozwiązania (ustrojowe) zastosowane w różnych uwarunkowaniach mogą prowadzić do zupełnie różnych rezultatów.

4. KONTEKST I NIEZBĘDNE INFORMACJE DOTYCZĄCE FUNKCJONOWANIA SFERY PROBLEMOWEJ W POLSCE

Ustrój uczelni w Polsce regulowany jest na dwóch poziomach: centralnym oraz instytucjonalnym. Na poziomie centralnym ramy ustrojowe wyznaczane są Ustawą prawo o szkolnictwie wyższym (PSW) natomiast szczegółowe rozwiązania regulowane są w statutach poszczególnych uczelni. Ustrój uczelni jest jednym z najważniejszych zagadnień regulowanych przez PSW, a dodatkowo ze względów historycznych budzi największe emocje w środowisku akademickim. Należy pamiętać, że model ustroju uczelni nie jest wyłącznie kwestią polityczną, choć faktycznie w Polsce skrajnie upolitycznioną. Stopniowo jednak – wraz z narastającym procesem „denacjonalizacji” szkolnictwa wyższego – stał się zagadnieniem o charakterze zarządczo-organizacyjnym, bowiem jak zostało już wcześniej wspomniane, istotnej zmianie uległy uwarunkowania, w jakich funkcjonuje szkolnictwo wyższe.

Podstawą myślenia o ustroju uczelni jest jej autonomia, którą polskim uczelniom gwarantuje Konstytucja RP (art. 70 ust. 5.) stanowiąc bezpośrednio, że „[u]czelnia jest autonomiczna we wszystkich obszarach swojego działania na zasadach określonych w ustawie”. Drugi człon tego zdania wskazuje, że granice autonomii uczelni wyznacza i uszczegóławia Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym, co stwarza pewne pole do interpretacji. W PSW kwestie ustrojowe regulowane są Dziale II, który jest w dalszej kolejności podzielony na 4 rozdziały (Statut Uczelni, Organy Uczelni, Organizacja Uczelni oraz Mienie i Finanse).

Ustawa wprowadza odrębne, choć różniące się szczegółowymi rozwiązaniami, zasady dla trzech typów uczelni: (1) uczelni publicznych, (2) uczelni niepublicznych oraz (3) wyższych szkół zawodowych. Na potrzeby tego raportu uwaga będzie skupiona na uczelniach publicznych, bowiem to one tworzą trzon polskiego szkolnictwa wyższego, a ich ustrój jest przedmiotem szczegółowych regulacji.

Fundamentem funkcjonowania uczelni jest jej statut, który definiuje strukturę oraz zasady funkcjonowania. W obecnym stanie prawnym kształt ustroju uczelni jest autonomiczną decyzją społeczności danej uczelni, która ma szeroką dowolność w definiowaniu struktury organizacyjnej pod warunkiem, że nie będzie ona stała w sprzeczności z ramowymi zapisami ustawowymi. Statut uczelni – jako najważniejszy dokument – przyjmowany jest przez społeczność akademicką w formie uchwały senatu (art. 56 PSW) większością co najmniej dwóch trzecich głosów swojego składu, po zasięgnięciu opinii związków zawodowych działających w uczelni. Warto zwrócić uwagę na dużą rolę związków zawodowych działających w uczelni, przy niemal każdej ważnej sprawie wymagana jest ich opinia, mimo że w senacie uczelni wszystkie grupy pracowników posiadają swoją reprezentację.

Ustrój uczelni niepublicznych w sensie strukturalnym tylko nieznacznie różni się od uczelni publicznej, ale pozbawiony głęboko zakorzenionych i obudowanych tradycją akademicką wzorów instytucjonalnych jest znacznie bardziej plastyczny. Z formalnego punktu widzenia (art. 58.1) statut uczelni niepublicznej nadaje jej założyciel albo uchwała ją organ kolegialny uczelni wskazany w statucie – z zastrzeżeniem art. 24 ust. 1 – po zasięgnięciu opinii związków zawodowych działających w uczelni. Statut uczelni pozwala wprawdzie dowolnie kształtować jej ustrój, ale jego zarys, to znaczy kompetencje organów uczelni i zakres ich kompetencji, określony jest w ustawie PSW.

Faktycznie mimo, że ustrój uczelni niepublicznej musi być zgodny z PSW (i formalnie jest), to praktyka funkcjonowania takich uczelni pokazuje (choć wymaga to jeszcze gruntownych badań empirycznych), że ich społeczność akademicka pozbawiona jest podmiotowości. A przynajmniej skala tej podmiotowości jest znacząco mniejsza niż w uczelniach publicznych, co wynika z faktu, że w uczelniach niepublicznych rola „założyciela” jest bardzo silna i to on w dużej mierze decyduje o tym, jak kształtuje się ustrój uczelni.

ORGANY UCZELNI

Ustrój polskich uczelni oparty jest na hybrydowym układzie dwóch typy organów: (1) jednoosobowych oraz (2) kolegialnych, które wybierane są na czteroletnie kadencje. Ustawa jednoznacznie definiuje relacje między nimi przypisując – na każdym poziomie – większą (strategiczną) władzę organom kolegialnym, na których *de facto* opiera się funkcjonowanie demokratycznego ustroju uczelni.

Organami kolegialnymi uczelni są senat i rady podstawowych jednostek organizacyjnych (rady wydziału), w ich skład wchodzi demokratycznie wybrani nauczyciele akademicy (każda grupa wybiera swoich przedstawicieli), doktoranci, studenci oraz pracownicy niebędący nauczycielami akademickimi przy zachowaniu proporcji określonych w ustawie.

SENAT

Najważniejszym organem uczelni jest senat (lub inne analogiczne ciało kolegialne, które dopuszcza PSW), w którego skład wchodzi tylko przedstawiciele wewnętrznych interesariuszy, to jest nauczycieli akademickich, doktorantów, studentów oraz pracowników niebędących nauczycielami akademickimi. Skład senatu zapewnia szeroką reprezentatywność wszystkim grupom wchodzącym w skład społeczności akademickiej, ale równolegle i poszczególnym częściom składowym uczelni (wydziałom lub innym podstawowym jednostkom organizacyjnym). W rzeczywistości tworzy to z uczelni (zwłaszcza dużych i złożonych) federację wydziałów (lub innych podstawowych jednostek organizacyjnych) kierujących się własną

logiką, a często i własnym interesem. Liczebność senatu nie jest określona w ustawie, ale zwykle są to ciała kilkudziesięcioosobowe – w przypadku Uniwersytetu Warszawskiego są to 63 osoby, Uniwersytetu Jagiellońskiego – 88, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza – 63, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika – 69 a Szkoły Głównej Handlowej – 31. W przypadku uniwersytetów są to ciała liczne o charakterze parlamentarnym, przestrzeń do spotkań i dyskursu między różnymi grupami tworzącymi społeczność danej uczelni. Architektura ustroju traktuje uczelnie jako autoteliczne systemy, ukierunkowane na łagodzenie wewnętrznych konfliktów i napięć (np. Antonowicz 2015b). Logika zarządzania uczelnią w oparciu o taką konstrukcję senatu sprowadza się do znanego z świata polityki mechanizmu *who gets what?*, pozwala zapewnić względną równowagę pomiędzy wewnętrznymi interesariuszami, ale utrudnia sterowność uczelni jako organizacji.

Ważnym elementem ustrojowej logiki jest ustawowa gwarancja procentowego udziału przedstawicieli studentów i doktorantów w senacie uczelni, który nie może być mniejszy niż 20%, co zostało wprowadzone w PSW w 2005 roku. Wcześniejsza ustawa z 1990 roku (art. 47.2) wyznaczała minimalny próg na poziomie 10% (również dla tzw. młodszych pracowników naukowych). Wielkość parytetu budzi pewne kontrowersje i była często podnoszona jako nadmiernie wysoka ze względu na: (1) skrajnie niski poziom uczestnictwa studentów w wyborach przedstawicieli do organów kolegialnych; (2) ich stosunkowo niewielkie zaangażowanie w bieżącej pracy uczelni; (c) dużą mobilność międzyinstytucjonalną studentów ze względu na bolońską strukturę studiów.

W senacie uczelni większość posiadają tzw. samodzielni pracownicy naukowcy, czyli nauczyciele akademicki posiadający co najmniej stopień doktora habilitowanego, którzy na mocy art. 61.4 muszą stanowić więcej niż połowę statutowego składu senatu, ale nie więcej niż trzy piąte. W tym aspekcie różnią się regulacje dotyczące publicznych uczelni akademickich oraz zawodowych (którymi w tym raporcie będę zajmował się znacznie mniej). W tych drugich to nauczyciele akademicki posiadający co najmniej stopień naukowy doktora stanowią więcej niż połowę statutowego składu senatu.

Do najważniejszych decyzji senatu w sprawach zarządczych należy przyjmowanie planu rzeczowo-finansowego uczelni zgodnie z przepisami o rachunkowości (art. 62.3), czyli budżetu uczelni (i aktywnie uczestniczyć w opracowaniu dotyczącego go programu naprawczego), jak również zasad ustalania zakresu obowiązków nauczycieli akademickich, rodzajów zajęć dydaktycznych objętych zakresem tych obowiązków, w tym wymiaru zadań dydaktycznych dla poszczególnych stanowisk i zasad obliczania godzin dydaktycznych (art. 130). Za takowe można uznać również ustalanie liczby studentów studiów stacjonarnych w uczelni publicznej finansowanych z budżetu państwa na poszczególnych

kierunkach studiów, co senat uczelni określa w drodze uchwały, kierując się zasadą odpowiedzialności za jakość kształcenia oraz możliwościami zapewnienia ich finansowania ze środków publicznych (art. 8.3).

Ponadto ustawowe kompetencje senatów (które mogą i zwykle są uzupełniane przez statuty poszczególnych uczelni) są ograniczone i dotyczą absolutnie zasadniczych decyzji dotyczących funkcjonowania uczelni. Chodzi tu przede wszystkim o zgodę na likwidację uczelni publicznej, jej połączenie z inną uczelnią publiczną lub zmianę jej nazwy. Senat opiniuje wniosek ministra dotyczący zawieszenia rektora w przypadku stwierdzenia istotnych naruszeń przez niego przepisów prawa lub statutu, a następnie przekazuje go do organu dokonującego wyboru rektora (kolegium elektorów).

Obok tego senat posiada szereg szczegółowych kompetencji między innymi takich jak: pobieranie opłat, tryb udzielania urlopu wypoczynkowego (art. 133.7), uchwalanie regulaminu studiów (art. 161), zatwierdzanie regulaminu przyznawania nagród rektora (art. 155.5), określanie warunków zwalniania studenta z obowiązku odbycia praktyki (art. 166), zatwierdzanie wzoru dyplomu (art. 167), ustalanie warunków i trybu rekrutacji (art. 169), określanie szczegółowych zasad przyjmowania na studia laureatów konkursów międzynarodowych oraz ogólnopolskich, w tym organizowanych przez uczelnię (art. 169.9), a także sprawdzanie czy regulamin samorządu studenckiego jest zgodny z ustawą i statutem uczelni (art. 202.4). W tym świetle rola senatu jest niejednoznaczna, gdyż z jednej strony dysponuje on kompetencjami strategicznymi, a z drugiej zajmuje się administracyjnymi regulacjami o dużym poziomie szczegółowości.

Podsumowując, można powiedzieć, że senat jest zbyt rozdrobniony i politycznie słaby, żeby efektywnie nadzorować kolegium rektorskie. Wprawdzie uchwały senatu mają charakter wiążący, ale wewnętrzne zróżnicowanie i złożoność tego ciała powodują, że jego potencjał mobilizacyjny jest wysoce ograniczony i nie jest on w stanie samodzielnie nadać rozwojowi uczelni określonego kierunku. W efekcie senaty polskich uczelni stały się agorami do dyskusji o bieżących sprawach uniwersytetu z udziałem szerokiego grona wewnętrznych interesariuszy.

RADA WYDZIAŁU

Podstawą funkcjonowania uczelni jest rada wydziału (formalnie rada podstawowej jednostki organizacyjnej). Dysponuje ona silną władzą, a podejmowane przez nią uchwały mają charakter wiążący dla dziekana (art. 68.4). Podstawowe jednostki organizacyjne uczelni (zwane dalej wydziałami) są w świetle Ustawy o zasadach finansowania nauki (art. 29) jednostkami naukowymi, a więc podmiotami utrzymującymi dotację na badania statutowe, podlegają też ewaluacji badań naukowych prowadzonych przez KEJN. Paradoks wydziałów sprowadza się do tego,

że w istocie są to jednostki dydaktyczne (w tym celu były powoływane i przez dekady tak funkcjonowały), a przez Ustawę o zasadach finansowania nauki traktowane są jako jednostki naukowe.

Wydziały stanowią w obrębie uczelni odrębne podmioty mające swoje władze i – w zależności od statutu i polityki – często samodzielne budżety, niekiedy też silną tożsamość organizacyjną wyrażaną przy pomocy symboli i odrębnych wydziałowych tradycji. Na dużych uczelniach wydziały w istocie tworzą oddzielne byty organizacyjne z własną instytucjonalną tożsamością, w efekcie czego duże uniwersytety stanowią federację wydziałów o różnym poziomie wewnątrzorganizacyjnej autonomii (Antonowicz i Jongbloed 2015).

Na czele wydziału stoi dziekan, którego działania – we wszystkich strategicznych kwestiach – uzależnione są od rady wydziału. Ponadto trzeba pamiętać, że po zakończeniu kadencji dziekan staje się ponownie pracownikiem wydziału na równi z koleżankami i kolegami, którymi wcześniej zarządzał. Rady wydziału są bardziej jednolite, choć bywają też bardzo liczne, co ogranicza ich potencjał mobilizacyjny.

W ustroju uczelni publicznej rola rady wydziału jest duża i nadrzędna wobec dziekana, który nie tylko jest przez nią wybierany (odwoływany), ale również zobowiązany do realizacji podejmowanych przez nią uchwał. Wprawdzie dziekan ma prawo się od decyzji rady wydziału odwołać do senatu, ale ten ma prawo ją uchylić jedynie wtedy, gdy jest ona sprzeczna z ustawą, statutem, uchwałą senatu, regulaminami i innymi przepisami wewnętrznymi uczelni lub narusza własny interes.

W tym sensie dziekan jest bardziej związany uchwałami rady wydziału niż podległością wobec rektora, który nie posiada narzędzi, aby dyscyplinować dziekanów do realizacji spójnej wizji rozwoju uniwersytetu. Jest to forma podwójnej lojalności, z których jednak silniejsza jest ta wydziałowa. Można nawet to wzmocnić, podkreślając, że z dużym prawdopodobieństwem dziekani po zakończeniu pełnienia swoich funkcji wrócą na swój wydział w roli jego zwykłych pracowników.

Na koniec warto podkreślić, że coraz bardziej istotnym problemem dla funkcjonowania rad wydziałów staje się ich wielkość, stąd część z nich zmuszona została (ze względów funkcjonalnych i logistycznych) do podjęcia decyzji o wprowadzeniu wyborów do rad wydziałów wśród samodzielnych pracowników naukowych.

WYBORY (REKTORZY I PROREKTORZY)

Jednym z kluczowych elementów ustrojowych w szkolnictwie wyższym jest wybór władz uczelni. W przypadku uczelni publicznych wybór musi odbywać się w drodze wyborów lub w drodze konkursu (art. 72.1). Konkursowa możliwość rektora została wprowadzona do PSW dopiero w 2012 roku, zresztą przy sporym sprzeciwie środowiska akademickiego, zwłaszcza rektorów uczelni publicznych. Stąd też zapis ten znalazł się jedynie w formie alternatywnej opcji, która nie zyskała

jak dotąd przychylności społeczności akademickiej – rektorów wybiera się wciąż tradycyjną drogą.

Generalnie kandydat na rektora powinien posiadać przynajmniej stopień doktora (art. 72), choć statuty wielu uczelni podnoszą to kryterium do wyższych stopni czy nawet tytułów naukowych. Co więcej, warunkiem ubiegania się o funkcję rektora jest zatrudnienie w uczelni jako podstawowym miejscu pracy, co w sposób bezpośredni definiuje profil kandydatów na tę funkcję – *primus inter pares*. Od strony formalnej rektor musi zostać zatrudniony w dniu poprzedzającym sprawowanie funkcji, realnie oznacza to, że musi być jej pracownikiem, zanim zdecyduje się wystartować w wyborach. Taka formuła zawęży wybór do przedstawicieli społeczności akademickiej danej uczelni, wykluczając możliwość ubiegania się o funkcję rektora osobom spoza grona jej pracowników naukowych.

Mimo tych ograniczeń żadna z akademickich uczelni publicznych nie zdecydowała się na konkursowy tryb wyboru rektora, kilka z nich (np. UJ) wręcz wykluczyło taką możliwość, nie wpisując jej do statutu. W praktyce wybór rektora w publicznych uczelniach akademickich (art. 71) odbywa się za pomocą kolegium elektorów (którym może być senat uczelni tak jak w UWM czy UG). W ich składzie nie mniej niż 20 % stanowią przedstawiciele studentów i doktorantów.

W analogiczny sposób dokonuje się wybór prorektorów, to znaczy może to być droga konkursu lub demokratyczna (art. 75). W przypadku prorektorów ich liczbę, szczegółowe wymagania kwalifikacyjne oraz warunki, zasady i tryb przeprowadzania konkursu określa statut. Warunkiem pełnienia funkcji prorektora jest zatrudnienie w uczelni jako podstawowym miejscu pracy, a osoba kandydująca na prorektora do spraw studenckich musi uzyskać zgodę większości przedstawicieli studentów i doktorantów w organie dokonującym wyboru lub w komisji rozstrzygającej konkurs.

Wybór władz rektorskich odbywa się w sposób demokratyczny, w wielu przypadkach wręcz plebiscytowy, a ostateczny wynik jest efektem doraźnych koalicji różnych wewnętrznych interesariuszy. Chociaż ustawa stwarza uczelniom możliwość wprowadzenia merytokratycznego (konkursowego) wyboru rektora, to jednak duża hermetyczność środowiska akademickiego, silne poczucie środowiskowej autonomii, a także obawy przed próbami politycznej ingerencji w wewnętrzne sprawy uczelni na razie skutecznie blokują takie rozwiązanie. Z drugiej strony konkursowy wybór rektora (nawet w formie wewnętrznego konkursu, bowiem warunki zapisane w ustawie efektywnie do tego sprowadzają obecny model elekcji) ograniczałby władzę wielu interesariuszy, którzy w systemie elektorskim – szerokich, powszechnych wyborów – mają bezpośredni wpływ na wybór kandydatów.

Władza rektora ma charakter „sułtański” – ustawa daje mu szeroki zakres kompetencji w małych sprawach, a w kwestiach strategicznych jest mocno ograniczony

federacyjnym charakterem uczelni. Uzyskanie zgody większości senatu z pewnością ogranicza niebezpieczeństwo decyzji nieroztropnych (wspomniana funkcja „bezpiecznika”), ale jednocześnie ogranicza możliwość podejmowania odważnych, choć niepopularnych w gronie społeczności akademickiej działań.

Władza rektora nie jest wprawdzie duża (na tle innych uczelni w Europie), ale jego instytucjonalna pozycja pozostaje bardzo silna. Odwołanie władz uczelni jest skomplikowanym procesem, ale co do zasady może to zrobić (na wniosek senatu) kolegium elektorów. Potrzebuje do tego większości co najmniej trzech czwartych głosów w obecności co najmniej dwóch trzecich statutowego składu organu. Teoretycznie łatwiej jest odwołać rektora wybieranego z konkursu, może tego dokonać senat uczelni kwalifikowaną większością dwóch trzecich (art. 78), ale jest to obecnie czysto hipotetyczna sytuacja.

Zapewnia to rektorowi bardzo stabilną pozycję i czyni w praktyce nieodwoływanym i to pomimo tego, że PSW daje prawo bezpośredniego odwołania rektora ministrowi NiSW – może to zrobić w przypadku stwierdzenia naruszenia przez rzezonego funkcjonariusza przepisów prawa lub statutu. Ta droga jest jednak mocno zawężona – dotyczy sytuacji rażącego naruszenia prawa przez rektora – i dodatkowo obwarowano ją koniecznością uzyskania opinii Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich albo Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich (art. 38). W praktyce minister nauki i szkolnictwa wyższego tylko raz skorzystał z takiej możliwości (w przypadku PWSZ w Jarosławiu w 2005 roku).

Minister ma też prawo skierować do senatu wnioski o odwołanie rektora. Po uzyskaniu opinii tego organu wniosek ten trafia do kolegium elektorów, które potrzebuje (jak wcześniej zostało to napisane) trzech czwartych głosów swoich członków, aby odwołać rektora ze stanowiska. W praktyce rektor – o ile nie popełni ciężkiego przestępstwa – jest nieusuwalny. Dowodzi tego przypadek rektora UTP w Bydgoszczy, który mimo wniosku ministra i poparcia go przez senat nie został odwołany przez zgromadzenie elektorów, które potrzebowało do tego trzech czwartych głosów elektorskich. W praktyce – powtórzmy to raz jeszcze – rektor uczelni publicznej jest nieodwoływany przez senat, mimo że to senat sprawuje nadzór na władzami rektorskimi.

RELACJE ZE ŚWIATEM ZEWNĘTRZNYM

Polskie uczelnie publiczne mają przede wszystkim charakter demokratyczny (samorządowy), ale cechuje je duża hermetyczność organizacyjna, przez co funkcjonują one jako zamknięte ekosystemy. Na tle wielu europejskich uczelni – np. holenderskich, niemieckich, austriackich, fińskich czy portugalskich – polskim odpowiedniczkom brakuje instytucjonalnych pomostów łączących je z otoczeniem

zewnątrznym. Wprawdzie ustawa PSW dopuszcza utworzenie konwentów w publicznych uczelniach akademickich, które w zamyśle miały być przestrzenią do współpracy wewnętrznych i zewnętrznych interesariuszy, to nie przypisuje im jednak żadnej konkretnej roli, pozostawiając to w gestii statutu uczelni. Konwent uczelni – wprowadzony przez nowelizację z 2012 roku – miał być zasadniczo organem, który będzie stanowił pomost między autonomiczną uczelnią a światem zewnętrznym. Brak ustawowych kompetencji oraz skrajnie niski poziom środowiskowego zaufania do zewnętrznych interesariuszy spowodował, że w praktyce konwenty stały się ciałami o charakterze dekoracyjno-fasadowym.

Oznacza to, że w przeciwieństwie do swoich zreformowanych odpowiedniczek w większości krajów europejskich polskie uczelnie nie tylko pozostały hermetycznymi organizacjami, ale też nie zdołały wypracować żadnych mechanizmów społecznej rozliczalności (ang. *accountability*), które w wielu krajach europejskich stanowiły legitymizację zwiększenia wysokości finansowania uczelni. Konsekwencją tego jest fakt, że polskie uczelnie nadal funkcjonują w zamkniętych ekosystemach, ich misja pozostaje społecznie niezrozumiała, a przez to trudno jest prowadzić skuteczną dyskusję o zwiększeniu ich finansowania.

PODSUMOWANIE

Ustrój publicznych uczelni można określić jako: (1) demokratyczny, (2) nadmiernie przeregulowany, (3) konserwatywny oraz (4) hermetyczny. Ustawa prawo o szkolnictwie wyższym jest nadmiernie rozbudowana, liczy sobie 277 artykułów zawartych na 116 stronach. Niemal każdy z artykułów w jakiś sposób ogranicza autonomię instytucjonalną, a wprowadzając bardzo szczegółowe przepisy, wręcz paraliżuje ich funkcjonowanie. Regulacje ustrojowe są silnie rozbudowane przede wszystkim pod kątem proceduralnym, administracyjnym, szczególnie precyzując poprawność proceduralną funkcjonowania uczelni. Można wręcz wskazać, że mamy do czynienia z klasycznym zjawiskiem „przesunięcia celów” (Crozier 1967). Biurokratyczny gorset niewątpliwie utrudnia sterowność uczelni, przeregulowując obszar szkolnictwa wyższego. Ustrój uczelni jest także konserwatywny, bowiem zakłada tradycyjny sposób wyboru władz uczelni, na przykład definiując funkcję rektora jako *primus inter pares* społeczność akademickiej, a wewnątrz uczelni dbając przede wszystkim o utrzymanie odpowiedniej równowagi między różnymi grupami sprawującymi władzę. Ustrój można również zdefiniować jako demokratyczny, bowiem wszystkie najważniejsze decyzje dla uczelnie podejmowane są przez organy kolegialne w sposób demokratyczny. Co więcej, skład organów kolegialnych uwzględnia wszystkich wewnętrznych interesariuszy. Wreszcie, hermetyczność ustroju uczelni odnosi

się do braków instytucjonalnych pomostów w relacjach ze światem zewnętrznym, manifestowanej na wszelkie sposoby hermetyczności i niechęci do otwarcia się na potrzeby zewnętrznych interesariuszy, nie wspominając o włączeniu ich w proces zarządzania uczelnią. Hermetyczność przejawia się również w tym, że w sensie merytorycznym władze rektorskie i dziekańskie rozliczalne są niemal wyłącznie przez pracowników i w niewielkim stopniu przez studentów danej uczelni, co oznacza, że interes uczelni definiowany jest przez pryzmat interesu zatrudnionych w niej pracowników.

5. SYSTEMATYCZNY PRZEGLĄD LITERATURY DOTYCZĄCEJ ZAGADNIENIA

Istnieje olbrzymie piśmiennictwo dotyczące problemu zarządzania instytucjami akademickimi, obszar ten stał się w zasadzie subpolem w obszarze szkolnictwa wyższego, na którym intensywność badań w ostatnich trzech dekadach nabrała znaczącej dynamiki (Bleiklie i Kogan 2007; Christensen 2011). Trudno jest w jednym krótkim dokumencie dokonać syntetycznego omówienia literatury przedmiotu, dlatego na potrzeby tego raportu postanowiłem dokonać typologii problemów badawczych.

ZMIANA KONTEKSTU FUNKCJONOWANIA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Badania nad przemianami instytucji akademickich rozpoczynają się od analizy zmiany kontekstu, w którym funkcjonuje szkolnictwo wyższe, bowiem impulsy do przemian płyną zasadniczo spoza obszaru szkolnictwa wyższego. Kluczowym dla tego procesu jest kryzys państwa opiekuńczego (Kwiek 2005), który dokonał radykalnej redefinicji kontekstu funkcjonowania szkolnictwa wyższego (Kwiek 2015a) i postawił cały sektor w obliczu nowych wyzwań.

Szkolnictwo wyższe¹ było tradycyjnie wpisane w koncepcję i struktury nowoczesnego państwa narodowego, które miało zawsze charakter opiekuńczy wobec instytucji kultury, nauki oraz edukacji. Tak długo, jak długo świat tworzyły zamknięte państwa i gospodarki, model ten był funkcjonalny. Jednak od lat 70. XX wieku nastąpiło ich stopniowe otwieranie się pod wpływem procesów globalizacyjnych rozumianych – za Peterem Scottem (1998) – jako rosnąca współzależność państw, ich strukturalna konwergencja, a przede wszystkim proces liberalizacji handlu międzynarodowego.

¹ Przez szkolnictwo wyższe będę rozumiał wszystkie polskie uczelnie, które na potrzeby tej analizy będę również określał uczelniami bądź szkołami wyższymi. Natomiast używając terminu „polska nauka”, będę odnosił się do wszystkich form organizacyjnych zaangażowanych w prowadzenie badań naukowych w Polsce.

Warto przy tej okazji powołać się na przykład fińskich reform, których ideową podstawą była świadomość globalnych wyzwań, zwłaszcza nowego, instrumentalnego rozumienia roli uczelni w globalnej gospodarce opartej na wiedzy. Globalizacja oraz instrumentalizacja mają – według fińskiego ministerstwa edukacji (Finnish Ministry of Education 2007) – doprowadzić do nowego podziału pracy, tym razem jednak w skali globalnej. Diagnoza była taka: w wyniku procesów globalizacyjnych będzie stopniowo następowała koncentracja ośrodków innowacji, dzięki której wyłonią się krajowi liderzy innowacyjnych rozwiązań, podczas gdy rola innych krajów będzie ograniczała się do ich implementacji. Finlandia – początkowo niesiona na fali sukcesu Nokii – zamierzała na trwałe stać się inicjatorem oraz liderem innowacji, do czego potrzeba jednak najlepszych na świecie uniwersytetów, w których prowadzi się wysokiej jakości badania podstawowe. Bez silnych ośrodków akademickich i badań podstawowych trudno o rozwój badań aplikacyjnych, a tym samym innowacji.

Założenia do reform wskazywały na konieczność przyjęcia nowego rozumienia roli szkolnictwa wyższego jako instrumentu służącego rozwojowi gospodarczemu i dobrobytowi społeczeństwa. Zmiana w myśleniu o uczelniach może teoretycznie wydawać się nieznaczająca, ale w gruncie rzeczy oznaczała rewolucję.

Nie wszystkie systemy szkolnictwa wyższego w równym stopniu korzystają z globalnych możliwości, ale przywołany wcześniej Scott (1998:122) podkreśla, że wszystkie im podlegają, czy to jako jej propagatorzy, czy też przeciwnie jako ofiary globalizacji. Konsekwencją procesów globalizacyjnych w obszarze szkolnictwa wyższego jest jego denacjonalizacja (Enders 2004), która polega na stopniowym wyłączeniu uczelni spoza regulacyjnej i finansowej domeny nowoczesnego państwa narodowego. Denacjonalizacja to nie tylko umiędzynarodowienie, ale również związana z nim deetatyżacja, a więc wyłączenie uczelni poza ramy sektora publicznego i stopniowe podporządkowanie ich mechanizmom rynkowym. W miejsce zjawisk typowych dla sektora publicznego określanych mianem *micro-management* czy *over-regulation* pojawia się „*a framework of general rules, policy objectives, funding mechanism and incentives for education research and innovation activities*” (King 2009: 110), czyli zdalne kierowanie szkolnictwem wyższym (ang. *steering at a distance*).

Źródłem głębokich i gwałtownych przeobrażeń, które nabrały szczególnej dynamiki w latach 60. XX wieku, było wygaśnięcie tradycyjnego paktu między społeczeństwem a instytucjami szkolnictwa wyższego oraz poszukiwanie jego nowego kształtu, adekwatnego do wymogów współczesności. Jak pisze Ireneusz Białecki (2000), uniwersytety znajdują się „w sytuacji coraz większych nacisków na sprawność i funkcjonalność, coraz silniej artykułowanych oczekiwań ze strony

otoczenia, by uczelnia wspólnie z nim definiowała swą jakość i za złotówkę tworzyła jak najwięcej – zgodnie z oczekiwaniami partnerów uczelni: pracodawców, stowarzyszeń zawodowych oraz finansujących uczelnię władz centralnych i lokalnych”. Innymi słowy, istotnym przemianom uległo zewnętrzne otoczenie uczelni, zmieniły się konteksty ich funkcjonowania, w efekcie czego wzrosło znaczenie sfery edukacji i badań dla rozwoju gospodarki oraz społeczeństwa. Gwarancja stabilności instytucjonalnego finansowania uczelni była niepisany elementem społecznego paktu (np. Schwartzman, Pinheiro i Pillay 2015), który został uczelniom jednostronnie wypowiedziany.

W wyniku wprowadzenia pośredniego instrumentarium tworzy się nowy charakter relacji między państwem a uniwersytetami, który wynika z ideologii państwa ewaluacyjnego (Bleiklie 1998). Zmiana społeczno-ekonomicznego kontekstu wiąże się również z utratą monopolu na prowadzenie kształcenia na najwyższym poziomie, jak również badań naukowych (podstawowych). Wycofanie się państwa z niektórych obszarów sektora publicznego spowodowało, że wkroczyły tam – na równych prawach – podmioty niepubliczne, w tym również *for-profit*.

URYNKOWIENIE UNIwersYTETU I JEGO KONSEKWENCJE

Podmioty niepubliczne stopniowo zyskują prawo do korzystania z funduszy publicznych zarówno w sferze kształcenia na poziomie wyższym, jak również w obszarze badań naukowych. Istotną konsekwencją denacjonalizacji jest przygotowanie instytucji publicznych (w tym uniwersytetów) do funkcjonowania w transnarodowym, silnie konkurencyjnym świecie, wymagają one w tym kontekście nowego typu organizacji – uniwersytetu przedsiębiorczego (Clark 1998; Marginson i Considine 2000).

Uniwersytet przedsiębiorczy charakteryzuje się aktywną współpracą ze środowiskiem zewnętrznym, co wiąże się z koniecznością pozyskiwania środków z alternatywnych (niepublicznych) źródeł, szczególnie z sektora przedsiębiorstw. Towarzyszy temu ekonomizacja działań osłabiająca rolę systemu normatywnego, co wynika z tego, że mechanizmy wolnorynkowe nie posiadają wyraźnego, immanentnego i rozbudowanego systemu norm prawnych ani też rozbudowanych procedur nadzoru. Jednocześnie pojawiają się pytania o tradycyjny model ustroju uniwersytetu, który znalazł się pod polityczną i ekonomiczną presją (Antonowicz i Jongbloed 2015), zwłaszcza że wielu badaczy – takich jak Mary Henkel (1997) – zaczęło zwracać uwagę na zagrożenie, jakie niesie urynkowienie uczelni w wymiarze aksjonormatywnym. Stąd w dyskusjach nad transformacją uniwersytetów kluczowym problemem staje się autonomia (np. Thorens 1998; Christensen 2011), która w tradycyjnym, humboldtowskim modelu gwarantowana

była przez państwo, ale w warunkach rynkowej niepewności przyjmuje ona formułę autonomii warunkowej, podobnie jako warunkowe traktowane jest towarzyszące jej finansowanie (por. Jablecka 2002: 32). Opisująca ten proces Julita Jablecka zwraca uwagę, że mimo towarzyszącej zmianom retoryki – zapowiadającej uwolnienie uniwersytetów od biurokratycznych ograniczeń – uczelnie nie uzyskują szerszej autonomii, państwo zmienia jedynie naciski dotyczące kontroli: koncentruje się na dość rygorystycznej kontroli „wyjść” (wyników działania); reguluje w drodze ustawowej stosunki wewnątrz uczelni; zmienia zasadę bezpośredniej ingerencji w sprawy uczelni na instrumenty finansowe, wpływając na uniwersytety poprzez formuły przyznawania dotacji; dokonuje poważnych cięć funduszy dla uczelni, ale za to pozwala, by szkoły wyższe realizowały własną politykę instytucjonalną.

W tym kontekście bardzo silny jest nurt krytykujący rynkowe zmiany w szkolnictwie wyższym (Szadkowski 2015; Marginson 1986; Torres i Schugurensky 2002; Szwabowski 2014) podkreślający, że rynkowy dryft sprzeczny jest z ideą uniwersytetu jako organizacji będącej uosobieniem dobra wspólnego (czy też komunizmu w znaczeniu Mertonowskim) i bezinteresownie krytycznego osądu rzeczywistości, bez którego traci swoją tożsamość i społeczny autorytet.

Ase Gornitzka, Peter Maassen i Harry de Boer (2017) dokonali analizy głównych wspólnych cech reform ustrojów uczelni europejskich, wskazując na cztery zasadnicze charakterystyki:

1. Zastąpienie demokratycznego modelu opartego o ciała kolegialne przez *executive boards*, które opiera się na założeniu, że funkcjonowanie uczelni będzie bardziej efektywne. Dla reformatorów instytucji akademickich demokratyczny model ustroju uczelni wyczerpał się z powodu spadającego uczestnictwa w uniwersyteckich procedurach demokratycznych, a przede wszystkim za sprawą braku zainteresowania efektywnością funkcjonowania instytucji akademickich (de Boer i Stensaker 2007);
2. Wzrost formalnego uczestnictwa zewnętrznych interesariuszy w procesie zarządzania uczelnią. Ukształtowanie się rad powierniczych (de Boer, Huisman i Meister-Scheytt 2010);
3. Centralizacja procesu decyzyjnego. Proponowane rozwiązania wynikały z potrzeby silnego, profesjonalnego zarządzania, które mogłyby przekształcić uczelnie w zintegrowane organizacje zdolne do podejmowania strategicznych działań w interesie całości (Krucken i Meier 2006);
4. Odejście od kolektywnej do indywidualnej odpowiedzialności, bowiem tylko indywidualna odpowiedzialność za realizację określonych celów gwarantuje odpowiednie zaangażowanie i profesjonalizm działań.

INDYWIDUALNE STUDIA NA REFORMAMI UNIWERSYTETÓW W POSZCZEGÓLNYCH KRAJACH

Trzeci nurt silnie obecny w literaturze przedmiotu dotyczy analiz procesu prowadzonych w poszczególnych krajach. Ze względu na różne tradycje akademickie, odmienne doświadczenia historyczne, a przede wszystkim różnice w systemach szkolnictwa wyższego każda z reform z racji specyfiki kontekstu, w jakim powstała, jest swoistym fenomenem, który wymaga odrębnej analizy. Stąd studia nad reformami implementowanymi w poszczególnych krajach stanowią istotną część publikacji w obszarze *university governance*.

Trudno w tym raporcie zajmować się dogłębnym omówieniem każdej z tych reform, są one bowiem wpisane w specyficzne konteksty instytucjonalne oraz historyczne swoich krajów. Istnieje cały szereg prac ujmujących reformy w taki sposób, żeby podkreślić ich wspólną płaszczyznę (np. de Boer i in. 2017, Bleiklie i Kogan 2007; Gornitzka, Maassen i de Boer 2017; de Boer, Enders i Schimank 2007), ale jednak trzon analiz skupia się na wpływie historycznych kontekstów na trajektorie reform, pokazując istotne znaczenie „uzależnienia od ścieżki” (Mahoney 2001). W każdym z krajów reformy ustroju instytucji akademickich budziły ogromne kontrowersje, a największy opór wobec nich miał miejsce w Austrii (Pechar 2005). Austriackie reformy pokazują, że nawet w krajach o silnie zakorzenionym modelu humboldtowskim możliwa jest zmiana (Pechar 1998). Równie daleko idące zmiany, choć powodujące znacznie mniejsze napięcia społeczne, wywołały reformy w Holandii (de Boer, Maassen i de Weert 1999), Finlandii (Aarrevaara 2012), Niemczech (Esterhazy i Fumasoli 2015) czy mniej radykalne, ale jednak przełomowe reformy w Portugalii (Neave i Amaral 2012). Warto też wspomnieć o analizach dotyczących polskich przemian ustrojowych instytucji akademickich (Dobbins 2015; Antonowicz i Jongbloed 2015), często krytycznie wskazujących na brak istotnych reform (Thieme 2009; Kwiek 2015b), ale również broniących uniwersytety przed zmianami (np. Sławek 2002; Biały 2011; Sowa 2009).

Reformy w poszczególnych krajach zmierzają w bardzo podobnym kierunku, choć ich lokalna dynamika, a zwłaszcza szczegółowe rozwiązania instytucjonalne odzwierciedlają różnice historyczne, polityczne oraz instytucjonalne. We wszystkich przypadkach jednak głównym motorem zmian, a także ich uzasadnieniem są dynamicznie przemiany społeczne oraz ekonomiczne zachodzące poza uczelniami, a inicjatorem reform uczelni – zwykle wbrew opinii środowiska akademickiego – są władze centralne. Stanowi to najlepszy dowód na instrumentalne podejście do szkolnictwa wyższego, na co zwrócił uwagę Kwiek (2010:20), pisząc, że wiązało się to z „przeformulowaniem, jeśli nie wręcz zakwestionowaniem, tradycyjnych, nowoczesnych ról społecznych uniwersytetu (zwłaszcza ról wynikających z wersji rozpowszechnionych na kontynencie europejskim, które zostały następnie

spopularyzowane w różnych częściach świata – w tym niemieckiej wersji humboldtowskiej i francuskiej wersji napoleońskiej z początku XIX wieku)”. Tendencja ta zostało dodatkowo wzmocniona w XXI wieku przez strategię lizbońską (przyjętą w 2000 roku), która *expressis verbis* przypisywała uczelniom pomocniczą rolę w działaniach na rzecz rozwoju gospodarki opartej na wiedzy.

Warto również podkreślić znaczenie poszerzającego się kontekstu w myśleniu o funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego, który zdecydowanie wykracza poza granice nowoczesnego państwa narodowego. Uzasadnienia reform często odwołują się do konieczności funkcjonowania w transnarodowej przestrzeni. To zasadnicza zmiana w organizacji myślenia o szkolnictwie wyższym, którą dodatkowo wzmacnia obecność transnarodowych aktorów takich jak Bank Światowy czy OECD, którzy stają się głównymi adwokatami legitymizowanych przez siebie reform (Kauko i Diogo 2011).

6. ZALECENIA I KIERUNKI DLA POLITYKI PUBLICZNEJ

Reforma ustroju uczelni akademickich to zagadnienie politycznie wrażliwe i wszelkie próby podejmowane w tym zakresie przez władze publiczne będą przyjmowane z ogromną nieufnością. Sprawy ustrojowe w polskiej polityce publicznej pojawiły się już na początku lat 90. XX wieku (np. Popłonkowski 1996). Już wtedy zarysował się konflikt pomiędzy tradycyjnymi wartościami akademickimi a wymaganiami wobec współczesnych uniwersytetów. Bardzo wyraźnie pisze o tym Elżbieta Wnuk-Lipińska (1996), traktuje o tym również praca zbiorowa *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, w której nowe trendy w zarządzaniu (zwłaszcza „menadżeryzm”) dogłębnie analizowała Julita Jablecka (2002).

Poza tymi publikacjami jest kilka analiz, które skupiają się na poszczególnych kwestiach powiązanych z ustrojem uczelni takimi jak: autonomia (Białecki 2000), rozliczalność (odpowiedzialność) (Jablecka 2002) i uniwersytet przedsiębiorczy (Jóźwiak 2003). Niedawno Jerzy Thieme (2009) opublikował krytyczne opracowanie dotyczące systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, szczególną uwagę poświęcając uniwersyteckiemu modelowi zarządzania, który uznał za nieadekwatny w zestawieniu ze społecznymi i ekonomicznymi potrzebami kraju.

Wiele prac poświęconych polskiemu szkolnictwu wyższemu opublikował Marek Kwiek, z których część dotyczyła przemian polskich instytucji akademickich. W szczególności warto zwrócić uwagę na pracę *Uniwersytet jako wspólnota badaczy* (Kwiek 2014), która pokazuje, że na tle krajów zachodnioeuropejskich w polskim szkolnictwie wyższym występuje bardzo silne przywiązanie do idei kolegiałności (wspólnotowości), co jest kluczowe dla myślenia o reformach w kraju.

Przeprowadzone w ostatnich dwóch dekadach reformy instytucji akademickich zmierzają do transformacji uniwersytetów z „zorganizowanych anarchii” (Cohen, March i Olsen 1972) w kierunku „kompletnych organizacji” (Seeber i in. 2015), które miałyby być warunkami do podążania w kierunku *Emerging Global Model* (EGM) zdiagnozowanego przez Kathryn Mohrman, Wanhua Ma i Davida Bakera (2008). EGM to model uczelni, której misja wykracza poza granice państw narodowych i postrzega otaczającą ją rzeczywistość w kategoriach globalnych możliwości. Wymaga to jednak myślenia o uczelni jako organizacji, posiadającej pewną sterowność zarządczą, która pozwala swobodnie dysponować zasobami organizacyjnymi.

ZWIĘKSZENIE AUTONOMII INSTYTUCJONALNEJ

Jednym z głównych celów uniwersyteckich reform było zwiększenie ich autonomii. Autonomia uczelni jest kategorią złożoną i można wyróżnić jej kilka zasadniczych wymiarów (EC 2008:10): (1) autonomię organizacyjną, (2) autonomię w zakresie polityki, (3) autonomię finansową i (4) autonomię „interwencyjną” (*interventional autonomy*). Jeżeli jest jakiś aspekt autonomii, który wymaga zdecydowanego wzmocnienia to będzie to „autonomia organizacyjna – zdolność publicznych uniwersytetów do tego, by decydować bez zewnętrznych interwencji o kształcie wewnętrznej władzy, strukturze kompetencji i wzajemnych zależnościach” (EC 2008: 10).

Pierwszym krokiem w procesie reformowania uczelni powinno być zasadnicze uproszczenie PSW, które jest znacząco przeregulowane. Poziom szczegółowości materii ustawowej stanowi wskaźnik poziomu społecznego zaufania do instytucji akademickich, a w obecnym kształcie uczelnie stanowią część administracji ograniczonej gorsetem szczegółowych przepisów. W krajach, które podjęły się głębokich reform szkolnictwa wyższego, uczelnie stały się częścią gospodarki kreatywnej (Florida 2014), ale to wymagało uwolnienia ich od znacznej liczby biurokratycznych przepisów, które są cechą charakterystyczną administracji publicznej. Deregulacja jest warunkiem koniecznym, ale dalece niewystarczającym do wzmocnienia zarządzania szkolnictwem wyższym. Na razie tylko kilka krajów w Europie zdecydowało się na wdrożenie reform, które na poważnie przeniosły władzę do uniwersytetów, pozostawiając im możliwość decydowania o ich wewnętrznej strukturze (np. Finlandia).

Większość krajów zachowała jakieś regulacje rządowe odnośnie wewnętrznej struktury zarządzania, ale mają one charakter ramowy. W każdym z analizowanych przez nas krajów rządy rozszerzyły organizacyjny wymiar autonomii uniwersyteckiej w obszarze budowania indywidualnej strategii instytucjonalnej, polityki wobec personelu (wyjątkiem jest Portugalia) i niektórych aspektów związanych z płacami.

WZMOCNIENIE KORPUSU ZARZĄDCZEGO

Tradycyjne typy kolegialnego zarządzania były krytykowane za nieefektywność, brak transparentności i nadmierne skupienie na procesie zamiast na jego efekcie. Model ustroju uczelni z lat 90. określany jako „demokracja reprezentacyjna” zawiódł w efektywnym reagowaniu na potrzeby społeczeństwa postindustrialnego i ówczesnej gospodarki (Bleiklie 1998). W tym samym czasie szczegółowe regulacje prawne generowane przez państwo straciły społeczną legitymizację lub też zostały zastąpione łagodniejszymi regulacjami, w większym stopniu nadzorczą rolą państwa i modelem polityki publicznej określanym jako „sterowanie na odległość” (*steering at a distance*). W Europie rozumiano to jako element wprowadzania doktryny Nowego Zarządzania Publicznego (*New Public Management*), która w systemach szkolnictwa wyższego krajów zachodnich doprowadziła do zmiany modelu sterowania systemowego (zarządzanie zewnętrzne) oraz wewnętrznego zarządzania w uczelniach. Na poziomie mikro (tj. na poziomie poszczególnych uczelni) uniwersytet jest powoli przekształcany w organizację z silnym przywództwem, ściśle powiązaną wewnątrz i nastawioną na zadania (Krücken 2011: 3–5).

Od lat 90. można zaobserwować reformy modelu zarządzania w wielu europejskich krajach, które można scharakteryzować jako „mniej rządzenia a więcej zarządzania” (*less government and more governance*). Jak ustalono w niedawno przeprowadzonych badaniach na temat reform ustroju uniwersytetów w Europie (EC 2008: 49): „[r]óżne kraje zreformowały swoje rozwiązania odnośnie ustroju szkolnictwa wyższego w różny sposób, w różnym stopniu, w różnych okresach, z różną dynamiką i osiągając odmienne poziomy sukcesu”. Jednak Polska jest najwyraźniej jednym z niewielu wyjątków, gdzie nie podjęto dotąd żadnych poważnych kroków, żeby stworzyć alternatywę dla silnie zakorzenionego demokratycznego modelu zarządzania uniwersytetem. Dla niektórych analityków (Thieme 2009; OECD 2007a) to właśnie jest jedną z głównych przyczyn stojącą za słabymi efektami pracy polskich uczelni, które są mierzone niskimi i mało satysfakcjonującymi pozycjami w międzynarodowych rankingach.

Wraz ze wzmocnieniem pozycji rektora oraz profesjonalizacją pionu administracyjnego istotnie wzrasta znaczenie zarządczego pionu uczelni i jego wpływ na funkcjonowanie uczelni jako organizacji. Stanowi to część bardziej ogólnego procesu wewnętrznej integracji uczelni i wzmocnienia jej sterowności zarządczej (Enders, de Boer i Westerheijden 2011). Jest to element bardziej ogólnego procesu koncentrowania władzy na poziomie instytucjonalnym. Umocnienie zarządczego pionu uczelni następuje w krajach, których uczelnie zajmują wysokie miejsca w rankingach (poza Szwajcarią), bowiem zachodzi tam konieczność: (1) funkcjonowania w warunkach globalnej konkurencji oraz (2) kooperacji

z różnymi partnerami spoza świata akademickiego (instytucje publiczne oraz sektor przedsiębiorstw), które wymagają spójności decyzyjnej (por. Weber 2006; Jablecka 1998).

Uczelnie coraz silniej postrzegane są jako podmioty mające prawo prowadzić własną instytucjonalną politykę i określać pracownikom zakres obowiązków, który wynika ze społecznego podziału pracy, służąc nadrzędnym celom całej organizacji (uczelni) (de Boer, Enders i Schimank 2007). Konformizm instytucjonalny, dający priorytet celom instytucjonalnym, jest w warunkach gospodarki rynkowej działaniem racjonalnym, choć zasadniczo kłóci się z ideą uczelni jako wspólnoty badaczy. Konsekwencją tego jest zmiana statusu pracowników akademickich, którzy tracą korporacyjną podmiotowość, a uczelnia staje się dla nich pracodawcą mającym prawo określić pracownikom obowiązki i oczekiwać ich wypełnienia (por. Henkel 1997).

W praktyce taki zabieg w Polsce nie należy do łatwych ani prawnie, ani zarządczo. Uczelnie są instytucjami publicznymi, w których obowiązują regulacje dotyczące całego sektora publicznego. Zmiana statusu pracowników, a zatem i uelastycznienie ich warunków zatrudnienia na pewno nie spotka się z poparciem ani środowiska akademickiego, ani związków zawodowych. W Portugalii oraz Finlandii uczelnie przekształciły się w fundacje (publiczne bądź prywatne), ale w przypadku polskim mechanizm ten jest trudny do implementacji. Jedynym rozwiązaniem jest odejście od sztywnych sektorowych regulacji na rzecz uczelni, które mogłyby dowolnie kształtować zakres obowiązków poszczególnych pracowników. Istnieje cały szereg okoliczności politycznych, które będą powodowały obawy przed uelastycznieniem warunków zatrudnienia, które w odróżnieniu od Portugalii oraz Finlandii będą w Polsce odgrywały kluczowe znaczenie, choćby w wymiarze emocjonalnym.

Europejskie uczelnie były tradycyjnie ukierunkowane na kolegialne zarządzanie poprzez poszukiwanie wewnętrznego konsensusu, jednak zarządzanie uczelniami stopniowo adoptuje techniki menadżerskie z sektora prywatnego, a także następuje profesjonalizacja, w tym rosnąca rola *New Academic Professionals* (Kehm 2015).

ZWIĘKSZENIE WŁADZY JEDNOOSOBOWYCH ORGANÓW UCZELNI KOSZTEM ORGANÓW KOLEGIALNYCH

Integralnym elementem wzmocnienia korpusu zarządczego jest zmiana topografii władzy w uczelniach i przesunięcie jej ciężaru z organów kolegialnych na ciała jednoosobowe. Podstawą tego jest wprowadzenie hierarchicznego modelu mianowania stanowisk kierowniczych (*the toppling model of appointing managerial positions*) z powołaniem funkcjonujących na holenderskich uczelniach

pod wspólnym hasłem *toppling*. Wybierany konkursowo rektor ma prawo dobrać sobie kadre zarządczą zarówno w postaci prorektorów, jak również dziekanów

Redefinicji wymaga jednak rola rad wydziałów, która w tym procesie traci na znaczeniu, a te są przecież silnie wpisane w instytucjonalny krajobraz polskich uczelni. Konieczna jest zatem odpowiedź na pytanie o nową formułę organów kolegialnych: (1) kto jest członkiem organów kolegialnych w nowej formule? (jeśli organ ma charakter czysto naukowy); (2) jaki jest zakres kompetencji organów kolegialnych? (zwłaszcza w relacji do dziekana).

W Holandii, na której można się w tej kwestii wzorować, organy kolegialne zostały pozbawione władzy zarządczej i przeprojektowane w coś zbliżonego do rad doradczych z ograniczoną decyzyjnością, za wyjątkiem prawa do opiniowania. Ten transfer władzy oznaczał nowe rozwiązania instytucjonalne, z oddzielną, wertykalną strukturą kierowania i pionową zależnością służbową.

Na szczycie uniwersyteckiej struktury władzy znajduje się rektor, który jest odpowiedzialny przed radą powierniczą (nadzorczą), co wynika z faktu, że rektorzy są mianowani/dymisjonowani przez te właśnie rady (a nie wybierani jak w modelu demokratycznym lub mianowani przez rząd). Rady te składają się zarówno z wewnętrznych przedstawicieli, jak i znacznie silniejszych interesariuszy zewnętrznych. Ogólnie mówiąc, rady powiernicze (we wszystkich trzech krajach) odgrywają kluczową rolę w nowej strukturze zarządzania, ale ich rola będzie analizowana w osobnej części tekstu.

Taka forma kierowania uczelniami funkcjonuje już w uczelniach niepublicznych, ale ich ocena – ze względu na wielkość i różnorodność sektora niepublicznego – pozostaje złożona i wymaga osobnej analizy.

WYBÓR REKTORA

Jedną z postulowanych zmian – będących jednocześnie konsekwencją poszerzenia autonomii organizacyjnej – jest konieczność zmiany ułożenia organizacyjnego funkcji rektora, tak aby był on w stanie efektywnie kierować uczelnią jako organizacją.

W nowym modelu funkcja rektora ma inny charakter, a on sam staje się formą zarządcy (ang. *executive head*), jednakże, jak słusznie zauważył Luc Weber (2006: 72), zmiana formalnych struktur instytucji akademickich nie zawsze oznacza, że rektor rzeczywiście jest w stanie indywidualnie podejmować strategiczne decyzje, ale niewątpliwie dostrzegalny jest wyraźny trend w kierunku wzmocnienia roli rektora jako zarządcy.

Rektor-zarządca w przeciwieństwie do rektora-przedstawiciela musi być zupełnie inaczej umocowany organizacyjnie, bowiem w swoich decyzjach musi kierować się interesem całej uczelni bez konieczności rozważania *who gets what?*

W JAKI SPOSÓB DOKONAĆ WYBORU REKTORA?

Nie istnieją doskonałe modele wyłaniania władz uczelni, a podobnie jak w przypadku modeli ustrojowych trudno jest wskazać jeden dominujący model. Można jednak wskazać pewne typy rozwiązań instytucjonalnych stosowanych w procedurach wyboru/mianowania rektora:

1. Rektora wybierają pracownicy i studenci (np. Słowenia);
2. Rektora wybierają pracownicy, studenci oraz pracownicy administracji (Grecja);
3. Rektor jest mianowany/wybierany w konkursie (Dania, Niemcy, Austria, Holandia, Finlandia);
4. Wybór pozostawiony zostaje społeczności akademickiej (Norwegia, Polska).

Trudno jest wskazać dominujący trend, poza tym że stopniowo coraz więcej krajów dopuszcza możliwość odchodzenia od wyboru rektora spośród społeczności danej uczelni w kierunku mniej „wiecowych” form wyboru i powierzania mu funkcji zarządczych. Jest to bardziej „stanowisko” zarządcze niż okresowo pełniona „funkcja” (ESMU 2009).

RADY POWIERNICZE

Największą instytucjonalną zmianą, która stanowi symbol nowego myślenia o uczelniach, jest utworzenie rad powierniczych, czyli ciał/organów, które w europejskim szkolnictwie wyższym pojawiły się pod koniec XX wieku i stopniowo stały się częścią instytucjonalnego krajobrazu europejskich uczelni. Ich obecność ilustruje znacznie szerszy i bardziej złożony proces przemian w relacjach między uniwersytetami a instytucją państwa (społeczeństwem).

Rady powiernicze są nie tylko zjawiskiem nowym w europejskim szkolnictwie wyższym, ale również i stosunkowo obcym (funkcjonowały głównie w Stanach Zjednoczonych), zwłaszcza w krajach, w których ustrój uczelni oparty był na modelu humboldtowskim. Uniwersytet humboldtowski był instytucją autonomiczną i samorządną, a gwarantem tej autonomii miała być instytucja państwa (Neave 2003). W gruncie rzeczy był instytucją korporacyjną, kierowaną przez profesurę, a ustrój uczelni miał zapewniać jej wewnętrzną stabilność oraz równowagę interesów pomiędzy różnymi wydziałami. W sposób zaplanowany uniwersytet humboldtowski miał nie budować relacji ze światem zewnętrznym, bowiem to instytucja państwa miała być jego jedynym reprezentantem. Co więcej, koncepcja humboldtowskiego uniwersytetu zakładała, że instytucja państwa miała chronić uczelnie przed jakimikolwiek próbami budowania relacji z podmiotami zewnętrznymi (innymi niż państwo). Państwo zapewniało uniwersytetom

wszystko, co im było potrzebne do prawidłowego funkcjonowania, stąd środowisko akademickie nie dostrzegało potrzeby budowania relacji z podmiotami świata zewnętrznego.

Rady powiernicze – niezależnie od sposobu ich wyboru – symbolizują otwarcie uczelni na świat zewnętrzny, instytucjonalne pomosty, które w nowych warunkach są dla nich szansą na uniknięcie marginalizacji (Huisman 2010; de Boer, Huisman i Meister-Scheytt 2010).

Pojawienie się rady powierniczych jest efektem kilku czynników: (1) rosnącego wpływu neoliberalnej ideologii NPM; (b) spadku zaufania do instytucji akademickich; (c) zwiększenia roli rozliczalności uczelni kosztem jej autonomii; (d) ewolucji uczelni w kierunku kompletnych organizacji (ang. *complete organizations*).

Historycznie ustrój polskich uczelni akademickich wzorowany został na modelu humboldtowskim, stąd pierwsza ustawa z 1920 roku nie przewidywała utworzenia organów znajdujących się nad rektorem. Wprawdzie od tego czasu legislacyjne ramy funkcjonowania polskich uniwersytetów wielokrotnie modyfikowano, na przemian zwiększając i ograniczając zakres ich autonomii, to jednak idea rad powierniczych pojawiła się dopiero w dyskusji nad nowelizacją ustawy PSW (2010). Nie oznacza to jednak, że problematyka budowania relacji między uniwersytetami a światem zewnętrznym nie istniała, przeciwnie jeszcze w okresie II Rzeczypospolitej reforma braci Jędrzejewiczów zmierzała do tego, aby wpływ społeczeństwa miał miejsce poprzez silną władzę ministerialną.

W okresie PRL-u – zwłaszcza w latach 50. – głośno mówiono o uspołecznieniu uniwersytetów (wprowadzeniu socjalistycznego modelu uniwersytetu), odejściu od liberalnego/burżuazyjnego modelu, który postrzegany był jako nadmiernie elitarny, hermetyczny i oderwany od potrzeb społecznych i gospodarczych (Szczepański 1963). Efektem tych prób była większa kontrola władz partyjno-państwowych nad procesem wyboru władz uczelni (na wszystkich szczeblach), ale w modelu ustrojowym nie wprowadzono zasadniczych zmian.

W obecnym stanie prawnym istnieje podział na uczelnie akademickie i zawodowe. Ustawa PSW w uczelniach akademickich dopuszcza funkcjonowanie konwentu (Roz. 2 Art. 60.4), a skład konwentu instytucji akademickich reguluje Art. 63 i 64:

Art. 63

1. W skład konwentu uczelni publicznej mogą wchodzić w szczególności przedstawiciele:
 - 1) organów państwowych;
 - 2) organów samorządu terytorialnego i zawodowego;
 - 3) instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych;

- 4) organizacji pracodawców oraz, jeśli statut tak stanowi, organizacji samorządu gospodarczego;
- 5) przedsiębiorców i instytucji finansowych.

Art. 64.

1. Kompetencje konwentu uczelni publicznej określa statut.
2. Statut uczelni publicznej może określać wspólne kompetencje senatu i konwentu, a także ustalać tryb zwoływania i prowadzenia wspólnych posiedzeń oraz podejmowania wspólnych uchwał².

Natomiast w publicznej uczelni zawodowej (PSW art. 60.4a) istnieje obowiązek konwentu: „[w] publicznej uczelni zawodowej działa konwent”, a poza wymienionymi wyżej przedstawicielami w skład konwentu publicznej uczelni zawodowej mogą wchodzić „przedstawiciele uczelni akademickiej, z którą publiczna uczelnia zawodowa współdziała”.

W obecnych ramach legislacyjnych kompetencje konwentu nie są precyzyjnie określone, nie wiadomo, jaki jest status i odpowiedzialność jego członków, co czyni z konwentu organ fasadowy i w obecnej formule zupełnie niepotrzebny.

POLSKA DEBATA O RADACH POWIERNICZYCH

Polska debata na temat rad powierniczych odbywa się w trzech płaszczyznach:

1. Płaszczyźnie ideowej, w której następuje zderzenie dwóch koncepcji uniwersytetu tradycyjnego (rozumianego jako wcielenie ideałów humboldtowskich) oraz uniwersytetu przedsiębiorczego opartego na anglosaskim (głównie amerykańskim) modelu instytucji akademickiej. W dyskusjach na płaszczyźnie ideowej dominują radykalne postulaty, które w dużym uproszczeniu można sprowadzić do dwóch modeli – „uniwersytet jako wieża z kości słoniowej” versus „uniwersytet jako przedsiębiorstwo”.
2. Płaszczyźnie prakseologicznej, w której następuje skrzyżowanie różnych racji, co do wprowadzenia tego pomysłu w życie w Polsce. Przeciwnicy rad powierniczych – nie kwestionując samej idei – wskazują na trudności implementacyjne (brak wykwalifikowanych kadr, kultury zasiadania w takich ciałach), z kolei zwolennicy podkreślają, że – trzymając się argumentów kulturowych – nigdy nie będzie odpowiedniego momentu na wprowadzenie rad powierniczych.

² <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20051641365/U/D20051365Lj.pdf> [15.12.2018].

3. Płaszczyźnie władzy – w tle dyskusji o zasadności rad powierniczych oraz szans na ich implementację w polskich warunkach toczy się spór o władzę nad polskimi uczelniami. Spór ten ma miejsce głównie wewnątrz środowiska akademickiego z niewielkim udziałem przedstawicieli interesariuszy zewnętrznych (głównie przedsiębiorców). W dyskusji prowadzonej na płaszczyźnie władzy warto wskazać wątek odmawiania prawa udziału w dyskusji nad modelem ustrojowym uczelni osobom spoza polskiego grona akademickiego.

ZAKRES KOMPETENCJI RAD POWIERNICZYCH

Studia nad radami powierniczymi (de Boer, Huisman i Meister-Scheytt 2010) pokazują, że w europejskich uczelniach mają one wpływ na decyzje dotyczące strategii i rozwoju oraz konstrukcji budżetu i zaangażowania w proces selekcji/wyboru kandydatów na stanowisko rektora/prezydenta uniwersytetu lub także władz uniwersyteckich. Jednocześnie te same badania wskazują, że są obszary, nad którymi rady powiernicze albo w ogóle nie mają formalnej władzy, albo jest ona bardzo niewielka, np. w zakresie (a) polityki personalnej w tym również stanowisk profesorskich; (b) spraw rekrutacji i generalnie spraw studenckich oraz (c) aspektów dydaktycznych.

Istnieją bogate studia nad rolą rad powierniczych w przedsiębiorstwach, ale wiedza na temat ich funkcjonowania w uniwersytetach jest niewielka, bowiem sam fenomen jest jeszcze stosunkowo nowy. Warto jednak zauważyć, że pojawiają się pierwsze prace ewaluujące funkcjonowanie rad powierniczych w uczelniach (np. Kretek, Dragšić i Kehm 2013; Magalhães, Veiga i Amaral 2018; de Boer i File 2011).

Problemy, na których warto się pochylić przy projektowaniu rad powierniczych to:

1. Poziom oczekiwanego zaangażowania, liczba spotkań, poziom wynagrodzeń, a także rodzaj inicjatywy, jaki może przyświecać osobom rozważającym ubieganie się o zasiadanie w radzie powierniczej (finansowy/prestiżowy);
2. Rozliczalność – przed kim odpowiada rada powiernicza (jako organ) oraz przed kim odpowiadają jej członkowie indywidualnie. Im mniejsza odpowiedzialność, tym mniejsza inicjatywa do właściwego wykonywania funkcji;
3. Sposób wyboru i odwoływania – kluczowym dla myślenia o radach powierniczych jest zaprojektowanie sposobu rekrutacji i wyboru ich członków, w tym zwłaszcza członków zewnętrznych;

4. Informacyjna asymetria – bez niezależnego źródła informacji/danych dotyczących funkcjonowania uczelni rady powiernicze będą niezdolne do dokonywania właściwych ocen/podejmowania decyzji. Istnieje natomiast niebezpieczeństwo, że będą one uzależnione od informacji uzyskiwanych od tych, których dotyczą decyzje zarządcze;
5. Zakres formalnej władzy – generalnie im większa jest władza formalna rad powierniczych, tym większe jest zaangażowanie wchodzących w jej skład członków;
6. Wielkość i struktura rad – składają się na to dwie odrębne kwestie: (a) wielkość rad powierniczych; (b) skład rad powierniczych w kontekście reprezentacji różnych interesariuszy.

ROZWIĄZANIE PROBLEMU W INNYCH KRAJACH

Nie ma jednego obowiązującego kanonu rozwiązań w zakresie tworzenia rad powierniczych, ale można wskazać pewne trendy funkcjonujące w krajach Europy Zachodniej (również w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Australii, choć tamtejsze rozwiązania osadzone są w zupełnie odmiennej tradycji kulturowej oraz instytucjonalnej).

Nie znaczy to, że nie można wskazać głównych kierunków zmian, jakie następują w europejskim szkolnictwie wyższym, gdy chodzi o powstawanie rad powierniczych:

1. Poszukiwanie organizacyjnych form włączenia przedstawicieli zewnętrznych interesariuszy do nadzoru/ strategicznego zarządzania uczelniami, dotyczy to zwłaszcza krajów, w których nie było dotychczas takiej tradycji (Portugalia i Finlandia);
2. Europejskie uniwersytety zmieniają się w kierunku włączenia do struktur nadzorczych/zarządczych osób spoza świata akademii;
3. Rola rad powierniczych ukierunkowana jest na pełnienie funkcji strategicznych i nadzorczych;
4. Istnieją różne modele wyłaniania rad powierniczych, zakresy ich kompetencji i siła oddziaływania na uczelnie różnią się nie tylko pomiędzy poszczególnymi krajami, ale również w ramach państw federacyjnych (np. Niemcy). Szczególnie silny opór dotyczy wprowadzenia rad powierniczych składających się wyłącznie z osób spoza świata nauki. Zewnętrzni członkowie rad powierniczych traktowani są jako intruzi;
5. W środowisku akademickim wielu krajów narasta krytyka i opór wobec rad powierniczych. Ma to miejsce na przykład w niemieckich landach Północnej Nadrenii Westfalii czy Badenii-Wintenbergii. Krytyka dotyczy ogólnie wprowadzenia zasad NPM do instytucji akademickich, a rady są wyłącznie ich częścią.

7. LITERATURA

- Aarrevaara, T. 2012. Oh Happy Days!: University Reforms in Finland. W: I. Dobson i F. Maruyama (red.). *Cycles of University Reform: Japan and Finland Compared* (79–92). Tokyo: Center for National University Finance and Management.
- Antonowicz, D. 2015. *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Antonowicz, D. i Jongbloed, B. 2015. *University governance reform in the Netherlands, Austria, and Portugal: Lessons for Poland*. Warszawa: EY Poland.
- Bendyk, E. 2008. Przekłuć ten balon: Rozmowa z Leszkiem Pacholskim. *Polityka*. 30 września.
- Białecki, I. 2000. Tradycje akademickości i społeczeństwo wiedzy. *Zagadnienia Naukoznawstwa*. 4(146): 529–537.
- Biały, K. 2011. *Przemiany współczesnego uniwersytetu: Od idei von Humboldta do modelu uczelni przedsiębiorczej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Bleiklie, I. 1998. Justifying the Evaluative State: New Public Management Ideals in Higher Education. *European Journal of Education*. 33: 299–316.
- Bleiklie, I. i Henkel, M. 2005. *Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education-A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. Dordrecht: Springer.
- Bleiklie, I. i Kogan, M. 2007. Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*. 20: 477–493.
- Christensen, T. 2011. University governance reforms: Potential problems of more autonomy? *Higher Education*. 62: 503–517.
- Clark, B.R. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Bingley: Emerald Group.
- Cohen, M.D., March, J.G. i Olsen, J.P. 1972. Garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*. 17(1): 1–25.
- de Boer, H., Enders, J. i Schimank, U. 2007. On the Way towards New Public Management?: The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. W: D. Jansen (red.). *New Forms of Governance in Research Organizations* (137–152). Dordrecht: Springer Netherlands.
- de Boer, H., File, J., Huisman, J., Seeber, M., Vukasovic, M. i Westerheijden, D.F. 2017. *Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education*. Cham: Springer International.
- de Boer, H., Huisman, J. i Meister-Scheytt, C. 2010. Supervision in 'modern' university governance: Boards under scrutiny. *Studies in Higher Education*. 35: 317–333.
- de Boer, H., Maassen P. i de Weert, E. 1999. The troublesome Dutch university and its Route 66 towards a new governance structure. *Higher Education Policy*. 12: 329–342.
- de Boer, H. i Stensaker, B. 2007. An Internal Representative System: The Democratic Vision. W: P. Maassen i J.P. Olsen (red.). *University Dynamics and European Integration* (99–118). Dordrecht: Springer Netherlands.

- de Boer, H. i File, J. 2011. Old Wine in New Skins: The long Evolution of Supervisory Boards in Dutch Higher Education. W: J. Enders, H. de Boer i D.F. Westerheijden (red.). *Reform of Higher Education in Europe (159–173)*. Rotterdam: SensePublishers.
- Dobbins, M. 2015. Exploring the governance of Polish public higher education: Balancing restored historical legacies with Europeanization and market pressures. *European Journal of Higher Education*. 5: 18–33.
- Dziedzicak-Foltyn, A. 2009. On reforming higher education in Poland in the period 1989–2009. *Przeegląd Socjologiczny*. 58(3): 51–76.
- Egeberg, M., Gornitzka, Å. i Egberg, M. 2016. Organization Theory. W: Ch. Ansell i J. Torfing (red.). *Handbook on Theories of Governance (32–45)*. London: Edward Elgar Publishing.
- Enders, J. 2004. Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher education* 47: 361–382.
- Enders, J., de Boer, H. i Westerheijden, D.F. (red.). 2011. *Reform of Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer.
- ESMU. 2009. *Higher Education Governance Reforms Across Europe*. Brussels.
- Esterhazy, R. i Fumasoli, T. 2015. Institutionalizing strategic behavior in higher education - The case of a German flagship university. Referat wygłoszony na konferencji ECER, 7–11 września, Budapeszt.
- European Commission (2008). Progress in higher education reform across Europe. Governance and Funding Reform. Volume 1. Brussels: DG.
- Finnish Ministry of Education. 2007. *Reformering av universitetens ekonomiska och administrativa staelning och innraettande av innovationsuniversitetet [Reform of the universities' economic and administrative structure and the establishing of an Innovation University]*. Helsinki: Finnish Ministry of Education.
- Florida, R. 2014. *Rise of the creative class – revisited*. New York: Basic Books.
- Gornitzka, Å., Maassen, P., Olsen, J.P. i Stensaker, B. 2007. Europe of Knowledge: Search for a New Pact. W: P. Maassen i J.P. Olsen (red.). *University Dynamics and European Integration (181–214)*. Dordrecht: Springer.
- Gornitzka, Å., Maassen, P. i de Boer, H. 2017. Change in university governance structures in continental Europe. *Higher Education Quarterly*. 71: 274–289.
- Henkel, M. 1997. Academic Values and the University as Corporate Enterprise. *Higher Education Quarterly*. 51: 134–143.
- Hibou, B. (red.). 2004. *Privatizing the state*. New York: Columbia University Press.
- Higher Education Management Review Committee. 1995. *Report of the Committee of Inquiry: Hoare report*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Huisman, J. (red.). 2010. *International perspectives on the governance of higher education: Alternative frameworks for coordination*. New York: Routledge.

- Jablecka, J. 1998. Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(12): 30–50.
- Jablecka, J. 2002. Menedżeryzm i państwo ewaluacyjne – zmiany w zarządzaniu uniwersytetami na przykładzie Wielkiej Brytanii. W: M. Wójcicka (red.). *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym* (63–81). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Kauko, J. i Diogo, S. 2011. Comparing higher education reforms in Finland and Portugal: Different contexts, same solutions? *Higher education management and policy*. 23: 115–133.
- Kehm, B. 2015. Academics and new higher education professionals: Tensions, reciprocal influences and forms of professionalization. W: T. Fumasoli, G. Goastellec i B. Kehm (red.). *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives* (177–200). London: Springer.
- King, R. 2009. *Governing universities globally: Organizations, regulation and rankings*. Cheltenham–Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Klimke, M. i Scharloth, J. 2008. *1968 in Europe: A History of Protest and Activism, 1956–1977*. Palgrave Macmillan.
- Kretek, P. M., Dragšić, Ž. i Kehm, B.M. 2013. Transformation of university governance: On the role of university board members. *Higher Education*. 65: 39–58.
- Krucken, G. i Meier, F. 2006. Turning University into Organizational Actor. W: G. S. Drori, J. W. Meyer i H. Hwang (red.). *Globalization and organization : World society and organizational change* (241–257). Oxford: Oxford University Press.
- Kwiek, M. 2005. The University and the State in a Global Age: Renegotiating the Traditional Social Contract? *European Educational Research Journal*. 4: 324–342.
- Kwiek, M. 2010. *Transformacje uniwersytetu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiek, M. 2015a. Reforming European Universities: The Welfare State as a Missing Context. *Educational Studies*. 2: 8–39.
- Kwiek, M. 2015b. *Uniwersytet w dobie przemian: Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lane, J.-E. 2000. *New Public Management*. London: Routledge.
- Maassen, P. 2017. The university's governance paradox. *Higher Education Quarterly*. 71: 290–298.
- Magalhães, A., Veiga, A. i Amaral, A. 2018. The changing role of external stakeholders: From imaginary friends to effective actors or non-interfering friends. *Studies in Higher Education*. 43(4): 737–753.
- Mahoney, J. 2001. Path-Dependent Explanations of Regime Change: Central America in Comparative Perspective. *Studies in Comparative International Development*. 36: 111–141.
- March, J.G. i Olsen J.P. 1989. *Rediscovering institutions: The organizational basis of politics*. New York: The Free Press.

- Marginson, S. 1986. Selection into Higher Education. *Australian Universities' Review*. 29: 21–24.
- Marginson, S. i Considine, M. 2000. *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mohrman, K., Ma, W. i Baker, D. 2008. The Research University in Transition: The Emerging Global Model. *Higher Education Policy*. 21: 5–27.
- Neave, Guy. 2003. Perspektywa interesariuszy w ujęciu historycznym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(21): 19–39.
- Neave, G.R. i Amaral, A. (red.). 2012. *Higher education in Portugal 1974-2009: A nation, a generation*. Dordrecht: Springer.
- Pechar, H. 1998. Managing change: Organizational reform in Austrian universities. *Higher Education Policy*. 11: 141–151.
- Pechar, H. 2005. Backlash or Modernisation? Two Reform Cycles in Austrian Higher Education. w: Å. Gornitzka, M. Kogan i A. Amaral (red.). *Reform and Change in Higher Education* (269–285). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Pechar, H. 2012. The Decline of an Academic Oligarchy: The Bologna Process and 'Humboldt's Last Warriors'. W: A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu i L. Wilson (red.). *European Higher Education at the Crossroads* (613–630). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Popłonkowski, T. 1996. Autonomia uczelni, instytucjonalne ograniczenia autonomii, kierunki zmian. W: M. Dąbrowa-Szefler i M. Pastwa (red.). *Finansowanie i zarządzanie szkolnictwem wyższym Polska-Holandia* (123–133). Warszawa: Wydawnictwo UW/CBPNiSW.
- Schwartzman, S., Pinheiro, R.M. i Pillay, P. (red.). 2015. *Higher Education in the BRICS Countries: Investigating the Pact between Higher Education and Society*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Seeber, M., Lepori, B., Montauti, M., Enders, J., de Boer, H., Weyer, E., Bleiklie, I. i in. 2015. European Universities as Complete Organizations? Understanding Identity, Hierarchy and Rationality in Public Organizations. *Public Management Review*. 17: 1444–1474.
- Slaughter, Sh. i Rhoades, G. 2010. *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sławek, T. 2002. *Antygona w świecie korporacji: Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Sowa, K.Z. 2009. *Gdy myślę uniwersytet...* Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Szadkowski, K. 2015. *Uniwersytet jako dobro wspólne: Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczepański, J. 1963. *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*. Warszawa: PWN.
- Szwabowski, O. 2014. *Uniwersytet – fabryka – maszyna: Uniwersytet w perspektywie radykalnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.

- Thieme, J. 2009. *Szkolnictwo wyższe: Wyzwania XXI wieku – Polska, Europa, USA*. Warszawa: Difin.
- Torres, C.A. i Schugurensky, D. 2002. The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. *Higher Education*. 43: 429–455.
- Trakman, L. 2008. Modelling University Governance. *Higher Education Quarterly*. 62: 63–83.
- Waltoś, S. i Rozmus, A. (red.). 2009. *Szkolnictwo wyższe w Polsce: Ustrój – prawo – organizacja*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania.
- Weber, L. 2006. European university governance in urgent need of change. W: J. Kohler i J. Huber (red.). *Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces* (63–77). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Wnuk-Lipińska, E. 1996. *Innowacyjność a konserwatyzm: Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.

O AUTORZE



Dominik Antonowicz, dr hab. – kierownik Zakładu Socjologii Nauki w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zajmuje się badaniem polityki publicznej w zakresie szkolnictwa wyższego, w tym zwłaszcza ewaluacją badań naukowych, a także ustrojem i zarządzaniem instytucjami akademickimi. Pracował w School of Public Policy, University of Birmingham (UK), Center of Higher Education Policy Studies (CHEPS) na University of Twente oraz Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) na University of Porto. Był także stypendystą rządu brytyjskiego (Chevening Scholar) oraz Fundacji na rzecz Nauki Polski („Start” oraz „Kolumb”). Od 2010 jest członkiem Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN).

CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ UAM

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

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

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

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

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

www.cpp.amu.edu.pl

SERIA RAPORTÓW CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ UAM

- 1. Marek Kwiek**, *Umiejdzynarodowienie badan naukowych i widzialnosc polskiej nauki w swiecie*
- 2. Marek Kwiek**, *Modele kariery naukowej i atrakcyjnosc profesji akademickiej*
- 3. Marek Kwiek**, *Indywidualna produktywnosc naukowa i konsekwencje rosnacej stratyfikacji spolecznej w nauce*
- 4. Joanna Wolszczak-Derlacz**, *Efektywnosc i produktywnosc szkol wyzszych*
- 5. Dominik Antonowicz**, *Stopniowe roznicowanie systemu szkolnictwa wyzszeo i jego konsekwencje*
- 6. Dominik Antonowicz**, *Zarzadzanie szkolnictwem wyzszym i jego przejrzysty ustrój a autonomia instytucji akademickich*
- 7. Emanuel Kulczycki**, *Procedury ewaluacji jednostek podstawowych i instytucji*
- 8. Emanuel Kulczycki**, *Procedury ewaluacji czasopism, wspolczynniki wplywu i listy czasopism*
- 9. Krystian Szadkowski**, *Problematyka wylaniania wiodacych jednostek naukowych, centrów doskonałości i instytucji flagowych*
- 10. Krystian Szadkowski**, *Globalne rankingi uniwersytetów a długoterminowa strategia wzmacniania pozycji polskich uczelni*