

**Marek KWIEK**

**Uniwersytet jako „wspólnota badaczy”?  
Polska z europejskiej perspektywy  
porównawczej i ilościowej**

**CPP RPS Volume 30 (2012)**

**Correspondence to the Author:**

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

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

**Hard copies of the research papers are available upon request**

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

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

MAREK KWIEK

## UNIwersytet jako „wspólnota badaczy”? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej

### 1. Wprowadzenie

Cztery dekady temu, analizując pojawienie się szkolnictwa wyższego jako nowego obszaru badań naukowych, Paul L. Dressel i Lewis B. Mayhew uskarżali się, że z nielicznymi wyjątkami,

literatura niemal kompletnie milczy na temat tego, w jaki sposób członkowie kadry akademickiej wkraczają w swoją profesję, jakiego rodzaju są ludźmi, w jaki sposób rozwijają się ich kariery oraz jak im się wiedzie w realizacji zadań zawodowych (Dressel and Mayhew 1974: 89).<sup>1</sup>

Już od lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku stopniowo przestajemy mieć do czynienia z podobnymi problemami w perspektywie pojedynczych krajów (szczególnie w kontekście amerykańskim: zob. badania odwołujące się do potężnych danych ilościowych: Blackburn, Lawrence 1995; Finkelstein, Seal, Schuster 1998, oraz Schuster, Finkelstein 2006). Jednak dopiero w ostatnich kilku latach globalne (oraz europejskie) badania porównawcze profesji akademickiej stały się po raz pierwszy „nasycone danymi” (czyli *data-rich*). Doszło do paradoksalnej sytuacji, w której mamy więcej danych na temat kadry akademickiej w Europie niż jesteśmy w stanie poddać sensownej interpretacji. Stało się tak w następstwie wspólnych wysiłków badawczych w ramach dwóch dużych, wieloletnich projektów badawczych: globalnego projektu CAP („Changing Academic Profession”) oraz jego europejskiego odpowiednika, projektu EUROAC („Academic Profession in Europe”, posługującego się formatem badania zastosowanego w CAP).

---

<sup>1</sup> Tekst ukazał się w: *Nauka i szkolnictwo wyższe*, No. 2(40), 2012, ss. 71-101.

Zestaw dwunastu krajów europejskich, dla których dostępne są dane pierwotne (a nie wtórne) w formacie porównawczym otwiera niespotykaną dotąd szansę na badanie profesji akademickiej w Polsce z europejskiej, ilościowej perspektywy porównawczej. Taką właśnie perspektywę tu przyjmujemy. Nadrzędne pytania badawcze prezentowanego tekstu brzmią następująco: czy po dwóch dekadach dużych, systemowych zmian, wyłaniający się w Polsce ilościowy obraz ładu uniwersyteckiego i zarządzania uniwersytetami (*governance* i *management*) odpowiada tradycyjnym modelom rozwijanym konceptualnie przez ostatnie dziesięciolecia w celu badania zachodnioeuropejskich i globalnych systemów szkolnictwa wyższego? Czy tradycyjne modele rządzenia, które możemy znaleźć w literaturze przedmiotu, odzwierciedlają wzorce rządzenia występujące w rzeczywistości zmieniającego się polskiego szkolnictwa wyższego? Które *modele* konceptualne są dziś najbliższe *rzeczywistym wzorcom* funkcjonowania uczelni – oraz w jaki sposób oceniać zakres ich stosowalności w polskim przypadku? W jaki zatem sposób można umiejscowić polski system na osi system profesjonalny/akademicki z jednej, i system menadżerski/biurokratyczny z drugiej strony, na osi system autonomiczny, system menadżerski, system rynkowy, ułożyć w ramach trójkąta państwo – rynek – oligarchia akademicka czy też w ramach czterech „stylizowanych wizji” organizacji uniwersytetu, by odwołać się do najważniejszych modeli i koncepcji (Birnbaum 1988, Becher and Kogan 1980, Kogan 1992, Clark 1983, Olsen 2007)? Polski system można postrzegać jako wzorcowy dla 10 pozostałych środkowoeuropejskich systemów postkomunistycznych, wraz z ich zbliżonymi tradycjami akademickimi w całym okresie powojennym oraz ze zbliżonymi wyzwaniami społeczno-gospodarczymi, które formowały kierunki ich reform w okresie po upadku komunizmu.

W pierwszej dekadzie dwudziestego pierwszego wieku mieliśmy do czynienia z przynajmniej trzema globalnymi (zob. Altbach 2002) i europejskimi (zob. Enders 2000, Enders and de Weert 2004) dużymi projektami badawczymi dotyczącymi zmieniającej się profesji akademickiej, które związane są blisko z niniejszym tekstem (autor koordynował polskie studia przypadku w dwóch z nich, zob. Kwiek 2003 i Kwiek 2004). Jednak nie były one rozwijane w oparciu o systematycznie zbierane pierwotne dane ilościowe. Niniejszy tekst oparty jest z kolei na dużym, porównywalnym materiale ilościowym<sup>2</sup>. Możemy uznać, że

---

<sup>2</sup> Pierwotne dane empiryczne pochodzą z bazy danych projektu EUROAC, zawierającej dane z ponad 17000 zwróconych ankiet oraz 600 częściowo ustrukturyzowanych wywiadów pogłębionych; autor koordynował polski projekt EUROAC, który obejmował ponad 3700 zwróconych dwudziestostronicowych ankiet oraz 60 wywiadów pogłębionych z polską kadrami

następujące zastrzeżenie sformułowane przez Gary'ego Rhoadesa w rozdziale na temat modeli rządzenia (w sławnej *Encyclopedia of Higher Education* Burtona Clarka i Guya Neave'a) może w przyszłości nie mieć już przełożenia na rzeczywistość:

Niestety w literaturze przedmiotu mamy do czynienia z niewielką ilością badań zajmujących się stopniem, w jakim *modele* rządzenia reprezentują *przekonania i zachowania ludzi* w strukturach rządzenia szkolnictwa wyższego (Rhoades 1992: 1377, podkr. moje).

Po raz pierwszy zatem „przekonania i zachowania” europejskiej kadry akademickiej można badać systematycznie i porównawczo przy użyciu starannie zebranych, pierwotnych danych ilościowych. Międzynarodowe dane dotyczące poglądów, postaw i zachowań akademickich otwierają nowe możliwości porównawczego badania dynamiki zmian w parze: modele rządzenia/ akademickie przekonania i zachowania. Tym samym tradycyjne *university governance models*, funkcjonujące na prawach typów idealnych Maxa Webera, mogą po raz pierwszy zostać skonfrontowane z dużym materiałem empirycznym zebrany w jedenastu systemach edukacyjnych Europy.

Nasz artykuł jest podzielony w następujący sposób: po części wprowadzającej następuje rekonstrukcja podbudowy analitycznej (skupiona na typie zaprezentowanych tu badań oraz na kilku modelach organizacji uniwersytetu uznanych za użyteczne dla tego studium) oraz część poświęconą charakterystyce zbieranych danym i zastosowanych metod badawczych. Fragment dotyczący empirycznych wyników badań oparty jest na analizie statystyki opisowej oraz kilku specjalnie skonstruowanych indeksach, które wykorzystano do oceny stosowalności wybranych modeli rządzenia do polskich wzorców rządzenia. Wyniki badań zostały zaprezentowane z europejskiej ilościowej perspektywy porównawczej.

## **2. Podbudowa analityczna**

### ***2.1 Akademickie badania szkolnictwa wyższego***

---

akademicką. Zespół badawczy obejmował również dr. Dominika Antonowicza z UMK. Badania (prowadzone w Polsce w latach 2009-2012) były koordynowane w Europie przez Ulricha Teichlera z Uniwersytetu w Kassel i finansowane przez European Science Foundation w ramach projektu EUROCORES EuroHESC (2009-2012).

Prezentowany tekst stanowi „typ 2” porównawczego modelu badania Jussi’ego Välimaa (2008: 147): w przeciwieństwie do modelu badania „typu 1” (tematyczne badania przeprowadzane w oparciu o już istniejące dane wtórne), model ów odwołuje się do zbierania i analizy nowych danych jakościowe i/lub ilościowych. W szczególności zaś nasze studium podąża śladem badań teoretycznych i metodologicznych (ukierunkowanych na dane empiryczne) profesji akademickiej przeprowadzanych zarówno w kontekście globalnym, jak i europejskim w latach 2007-2012 rokiem w ramach projektów CAP i EUROAC (zob. szczególnie książki: Cummings, Finkelstein 2012; Teichler, Arimoto, Cummings 2013; Locke, Cummings 2011; Kehm, Teichler 2013 oraz Teichler, Höhle 2013). Dla projektowania badań „typu 2” kluczowe znaczenie ma „jasność zastosowanych pojęć” (Välimaa 2008: 148), taka by pojęcia (oraz ich definicje) mogły przemieszczać się między badanymi systemami edukacyjnymi zachowując pełną zrozumiałość w kontekstach poszczególnych krajów. Ponieważ społeczne dynamiki zmian krajowych systemów szkolnictwa wyższego mogą się nieco różnić, pomimo istnienia tych samych elementów strukturalnych, uznajemy tutaj duże znaczenie wiedzy terenowej (Välimaa 2008: 151-152, Teichler 1996: 462). Tym samym nasze badanie jest w sposób pośredni osadzone w 800 stronach transkrypcji wywiadów przeprowadzonych z polską kadrą akademicką oraz w 600 stronach raportów z kilku tysięcy stron transkrypcji wywiadów z pozostałych krajów. Wywiady odróżniają projekt EUROAC od projektu CAP, w którym ich nie przeprowadzano (zob. wyniki jakościowej części badań w: Fumasoli, Goastellec and Kehm 2014, Kwiek and Antonowicz 2013a, Kwiek and Antonowicz, 2014). Jednakże nie odwołujemy się tutaj do wywiadów bezpośrednio, ponieważ porównawczej naturze tego tekstu lepiej odpowiada materiał ilościowy.

W trakcie konstruowania podbudowy analitycznej rozpoczęliśmy od istniejących typologii organizacji uniwersytetu i ich modeli skonstruowanych w ramach typów idealnych. Typologie przyczyniają się do lepszej konceptualizacji i opisu nowych zjawisk empirycznych (Collier i in. 2008: 163); jednak typologie i modele odpowiednie dla Polski zostały tu zbadane w kontekście typologii i modeli najbardziej wpływowych w literaturze z zakresu badań nad szkolnictwem wyższym, które z powodu politycznej i naukowej izolacji naszej części świata nie brały pod uwagę systemu polskiego ani systemów Europy Środkowej.

Należy więc wyraźnie podkreślić: polskie uniwersytety nie były brane pod uwagę ani empirycznie, ani teoretycznie w czasie, kiedy rozwijane były współcześnie upowszechnione,

zachodnioeuropejskie i amerykańskie typologie (dokładnie w takiej samej sytuacji znalazły się badania porównawcze państw dobrobytu – tradycyjne typologie w ogóle nie odnoszą się do naszej części świata, zob. Kwiek 2013a). Bliska jest nam idea, że uważna praca z typologiami nie tylko daje możliwość strukturyzacji porównań empirycznych, ale również, co najważniejsze w kontekście kraju postkomunistycznego, pomaga w kreśleniu konturów zachodzących zmian systemowych i instytucjonalnych. Zebrane dane empiryczne pokażą nam zatem, jak lokalizować Polskę pośród innych systemów europejskich oraz pośród istniejących typologii i modeli.

## **2.2. Modele ładu uniwersyteckiego**

W niniejszym studium uznaliśmy za potencjalnie użyteczne pięć typologii stosunków uniwersytet/państwo oraz organizacji uniwersyteckiej i stosownych modeli rządzenia, a mianowicie: typologie i modele wypracowane przez Tony'ego Bechera i Maurice'a Kogana (1980, 1992), Burtona Clarka (1983), Roberta Birnbauma (1988), Ivara Bleiklie'ego i Maurice'a Kogana (2007) oraz Johana P. Olsena (2007). Burton Clark przedstawił swój „trójkąt koordynacji” (1983: 143) umieszczając systemy szkolnictwa wyższego między trzema biegunami „władzy państwowej”, „rynku” i „oligarchii akademickiej” i odróżniając od siebie model kontroli państwowej, model samorządu akademickiego i model ukierunkowany rynkowo. Robert Birnbaum (1988: 83-174) dokonał rozróżnienia między czterema głównymi modelami organizacji akademickiej: „kolegialnym”, „biurokratycznym”, „politycznym” i „anarchicznym”. Z kolei Johan P. Olsen (2007: 30) zaproponował cztery „stylizowane wizje” uniwersytetu: „rządząca się swoimi regułami wspólnota badaczy”, „narzędzie służące do realizacji zmian krajowych agend politycznych”, „demokracja przedstawicielska” oraz „przedsiębiorstwo usługowe osadzone w konkurencyjnych rynkach”. W końcu zaś Ivar Bleiklie i Maurice Kogan (2007: 488) odróżnili od siebie dwa dominujące typy idealne uniwersytetu: „republika uczonych” i „organizacja interesariuszy” oraz dwa typy idealne „reżimów wiedzy”: „reżim kapitalizmu akademickiego” (skupiony na interesach przemysłu i gospodarki, kierujący się logiką komercyjną) oraz „reżim publicznego menadżeryzmu” (skupiony na interesach państwa i administracji politycznej, kierujący się logiką parakonkurencyjności). W dalszej części tekstu skupimy się na typologiach skonstruowanych przez Johana P. Olsena oraz Roberta Birnbauma, chociaż równoległe analizy można by zaprezentować dla pozostałych typologii i modeli, modyfikując używane zmienne.

W teorii organizacji rządzenie uniwersyteckie ujmowane jest w ramach różnych „ram kognitywnych” (Birnbaum 1988: 84), różnych „obrazów” i „metafor” (Morgan 1986) oraz różnych „modeli” (Clark 1983). Za Birnbaumem ujmujemy tu model jako „wyabstrahowaną rzeczywistość, która, jeśli jest dostatecznie dobra, pozwala na zrozumienie (a niekiedy przewidywanie) niektórych aspektów dynamiki systemu, który reprezentuje. Modele rzadko kiedy są słuszne lub błędne; są po prostu mniej lub bardziej użyteczne w badaniu różnych aspektów funkcjonowania organizacji” (Birnbaum 1988: 84). Natomiast w duchu Charlesa A. Lave’a i James’a G. Marcha z *Introduction to Models in the Social Science* postrzegamy model jako:

uproszczony obraz części świata rzeczywistego. Posiadający niektóre cechy realnego świata, ale nie wszystkie. Będący zbiorem wzajemnie powiązanych hipotez na temat świata. Podobnie jak obrazy, model jest prostszy niż zjawiska, które ma reprezentować czy wyjaśniać (Lave and March 1993: 3).

Będziemy tu zatem analizować tradycyjnie ujmowane wzorce organizacyjne funkcjonujące w polskim szkolnictwie wyższym w oparciu o nowe, kompleksowe, międzynarodowe dane empiryczne. Nie konstruujemy tu (przynajmniej tym razem) nowych typologii: szacujemy stosowalność realnych wzorców funkcjonowania polskich uniwersytetów (bo do uniwersytetów, a nie całości systemów odnoszą się analizowane typologie i modele, i do nich ograniczamy nasze dane empiryczne) w kontekście istniejących modeli i typologii organizacji akademickiej. Wstępnie, w oparciu o przegląd literatury, możemy stwierdzić, że Polska (wraz z Włochami i Portugalią) przejawia silniej niż większość pozostałych systemów europejskich cechy „systemu koordynowanego przez profesurę” (*professorially coordinated system*) i nie reprezentuje cech systemu koordynowanego przez państwo, jak Japonia czy Korea, ani koordynowanego przez rynek, jak USA, Australia, czy Wielka Brytania (zob. odpowiednie podziały w Clark 1983: 136-171 oraz Teichler, Arimoto, Cummings 2013: 191).

### **2.3. Kolegialność akademicka**

Odwołajmy się w części teoretycznej pracy krótko do literatury przedmiotu w analizie pojęcia kolegialności w ramach kilku tradycji badań naukowych szkolnictwa wyższego. Howard R. Bowen i Jack H. Schuster (1986: 53) omawiając postawy naukowców amerykańskich w *American Profession. A National Resource Imperiled* odnoszą się do tego, co określają

mianem „podstawowych wartości”. Wartości te pochodzą z długiej tradycji akademickiej i są przekazywane sobie przez kolejne pokolenia badaczy. Autorzy przyporządkowują owe podstawowe wartości trzem głównym kategoriom: dążeniu do kształcenia, wolności akademickiej oraz kolegalności. Skupiamy się tutaj wyłącznie na ostatniej z nich, czyli kolegalności.

W ich ujęciu, kolegalność akademicka jest związana z czterema głównymi elementami: po pierwsze, z uczestnictwem kadry naukowej w rozwiązywaniu kwestii akademickich poprzez system rad naukowych i senatów (szczególnie w sprawach edukacyjnych: przyjęcia na studia, kształtowanie programów nauczania, formułowanie wymogów dotyczących przyznawania stopni i tytułów naukowych oraz decydowanie o zatrudnieniu i awansie kadry akademickiej); po drugie, kadra akademicka jest informowana na temat spraw o wadze wydziałowej lub instytucjonalnej i konsultuje się z nią decyzje dotyczące tych spraw; po trzecie, mamy do czynienia ze wspólnotą badaczy (ich przyjaźnią, czy wzajemną pomocą); i po czwarte, istnieje równość wiedzy powstającej w różnych polach – żaden awans instytucjonalny nie jest uzależniony od dziedziny akademickiej. Chociaż na podstawie baz danych projektów CAP i EUROAC trudno zbadać trzeci i czwarty aspekt kolegalności, to uczestnictwo w podejmowaniu decyzji, informowanie kadry i konsultacje z nią na poziomie instytucji i jej elementów mogą zostać szczegółowo przeanalizowane.

Kathleen Manning w *Organizational Theory in Higher Education* (2013), odwołując się do prac Roberta Birnbauma i adaptując jego cztery główne modele organizacji uniwersyteckiej (kolegalny, biurokratyczny, polityczny i anarchiczny), definiuje kolegalny model organizacji uniwersyteckiej poprzez takie cechy jak nieustanna komunikacja i konsensualne podejmowanie decyzji, przywództwo jako funkcja pierwszego pośród równych, socjalizacja nowych członków kadry naukowej do profesji akademickiej, wolność akademicka, pełnoetatowe, dożywotnie zatrudnienie (czyli *tenure*), samorządność i system współrządzenia stosowany przy podejmowaniu decyzji instytucjonalnych (Manning 2013: 40-48). Również większość z nich można zbadać za pomocą zmiennych z bazy danych, którą się tu posługujemy.

Z kolei Robert Birnbaum w swojej definicji „systemu kolegalnego” wskazuje na następujące cechy kolegalności akademickiej:

Istotnymi czynnikami są: nacisk na konsensus, współdzielona władza, wspólne zobowiązania i aspiracje oraz przywództwo, które podkreśla znaczenie konsultacji i zbiorowej odpowiedzialności. (...) To wspólnota, w której zmniejsza się znaczenie różnic w statusie, a ludzie współdziałają jako sobie równi, umożliwiając pojmowanie koledżu jako wspólnoty koleżeńskiej – innymi słowy – jako kolegium (Birnbaum 1988: 86-97).

„Kolegium” według definicji Birnbauma to kolegium starszej, zatrudnionej na etat kadry akademickiej (nieetatowa klasa asystentów – czyli nowoprzyjęci wedle naszej klasyfikacji zastosowanej w ostatniej części tego tekstu – wydaje się tutaj nie należeć). Większość zachodzących między nimi interakcji jest nieformalna, sama instytucja jest egalitarna i demokratyczna, a członkowie administracji oraz kadra naukowa „traktują siebie jak równych”; ponadto kładzie się nacisk na „gruntowność i deliberację”, a decyzje podejmowane są na drodze konsensusu. Administrację ujmuje się jako „podporządkowaną kolegium i wypełniającą jego wolę”; administratorzy zdają się być „amatorami”, a nie profesjonalistami; przywódca jest wybierany, a nie mianowany, a przez kadre naukową postrzegany jest jako „pierwszy pośród równych”, a nie jako „szef”. Nieformalne normy regulują zachowania akademickie silniej niż spisane zasady i regulacje; liderzy obierani są przez swoich kolegów, ponieważ kadra akademicka wierzy, że to liderzy egzemplifikują normy jej instytucji (Birnbaum 1988: 87-101). Burton Clark (1987: 384) w podobnym tonie zwrócił uwagę na to, że kolegalność jest „formą władzy, z której profesja akademicka jest najbardziej dumna. Niesie ona z sobą demokratyczny i antybiurokratyczny wydźwięk, gdyż decyzje podejmowane są nie przez szefa, a przez grupę koleżeńską; równość jest natomiast zoperacjonalizowana w ramach procedur przydzielających jeden głos jednej osobie”.

Tyle w olbrzymim skrócie mówią o kolegalności akademickiej dotychczasowe teorie organizacji. Badając dane empiryczne należy mieć je cały czas w pamięci i przykładać do przypadku polskich uniwersytetów (umieszczonych obok uniwersytetów europejskich). Nasze pytania badawcze formułujemy zatem następująco: w jakim stopniu *teoretyczny* model kolegalności pasuje do *rzeczywistości* polskiego systemu szkolnictwa wyższego, jego empirycznych wzorców, czyli do „przekonań i zachowań” polskiej kadry akademickiej, które uchwyciliśmy i przebadaliśmy empirycznie? Oraz do jakiego modelu organizacji uniwersytetu (czy do jakiej jego „stylizowanej wizji”) pasują polskie uniwersytety? Odpowiedź jest wyłącznie kontekstualna i relatywna: pokazujemy polskie uniwersytety w

kontekście uniwersytetów funkcjonujących w pozostałych dziesięciu krajach Europy. Brakuje nam dwóch dużych systemów: Francji i Hiszpanii oraz innych systemów z Europy Środkowej, dla których nie dysponujemy żadnymi danymi porównawczymi, jednak z tym problemem zmagają się dzisiaj wszyscy badacze profesji akademickiej w Europie (i posługują się danymi wtórnymi lub danymi zbieranymi w innym formacie).

### 3. Dane i metody

Dane użyte w tym badaniu zostały zaczerpnięte z jedenastu<sup>3</sup> krajów europejskich analizowanych w projektach CAP („Changing Academic Profession”) i EUROAC („The Academic Profession in Europe”) – Austrii, Finlandii, Niemiec, Irlandii, Włoch, Holandii, Norwegii, Polski, Portugalii, Szwajcarii i Wielkiej Brytanii (dokładnie: Anglii). Dane zostały przetworzone i przeważone w ramach jednej, europejskiej bazy danych przez zespół Uniwersytetu w Kassel<sup>4</sup>. Kwestionariusz badania został rozesłany do kadry akademickiej z krajów projektu CAP w 2007 roku, a z większości krajów z projektu EUROAC (w tym z Polski) w 2010 roku (ta różnica czasowa, jak się wydaje, ma jedynie marginalne znaczenie dla ostatecznych wyników). Całkowita liczba zwróconych kwestionariuszy wyniosła ponad 17000 i obejmowała między 1000 a 1700 kwestionariuszy we wszystkich zbadanych krajach z wyjątkiem Polski, gdzie była wyższa (ponad 3700 ankiet).<sup>5</sup> We wszystkich krajach badanych w ramach EUROAC (Austrii, Irlandii, Polsce i Szwajcarii) przeprowadzono badanie ankietowe online, podczas gdy w krajach CAP po pierwszej serii posługującej się kwestionariuszami online, w kilku przypadkach rozsyłano również ich drukowane wersje pocztą w celu zwiększenia wskaźnika odpowiedzi. W sumie poziom wskaźnika odpowiedzi wahał się od ponad 30 procent (w takich krajach jak Norwegia, Włochy i Niemcy), przez 20-30 procent (w Holandii, Finlandii i Irlandii) i 15 procent w Wielkiej Brytanii, aż do wyniku w okolicy 10 i mniej procent w Polsce, Austrii, Szwajcarii i Portugalii (w Polsce wyniósł 11,22

---

<sup>3</sup> Nie bierzemy tu pod uwagę danych dotyczących Chorwacji (w związku z tym, że liczba odpowiedzi nie osiągnęła wstępnie zakładanego progu, czyli 800-1000 odpowiedzi).

<sup>4</sup> Pracowaliśmy na bazie danych z 17 czerwca 2011 roku stworzonej przez René Kooija i Floriana Löwensteina z International Centre of Higher Education and Research – INCHER-Kassel.

<sup>5</sup> Rozkład przeważonej próby w ujęciu krajów wyglądał następująco: Austria 1492 zwróconych, pełnych kwestionariuszy, Szwajcaria 1414, Irlandia 1126, Polska 3705, Holandia 1209, Niemcy 1215, Finlandia 1374, Włochy 1711, Norwegia 986, Portugalia 1513 i Wielka Brytania 1467.

procenta: 3705 odpowiedzi uzyskanych po dwukrotnym indywidualnym zaproszeniu do badania wysłanym przez Ośrodek Przetwarzania Informacji w Warszawie). W ramach procesu międzynarodowej koordynacji danych, wagi próby wyznaczył zespół statystyczny z Kassel; próba została przeważona w oparciu o wagi analityczne związane ze schematem doboru próby do badania. Na potrzeby prezentowanego tekstu, wyliczono podstawowe częstości w odniesieniu do wybranych zagadnień stosując wagi analityczne; przygotowano tabele krzyżowe wybranych zmiennych zależnych w odniesieniu do niektórych zmiennych niezależnych (szczególnie: grupy dziedzin akademickich, typu instytucji, wieku respondenta oraz etapu kariery naukowej). Sześć części kwestionariusza obejmowało niemal trzysta zmiennych: „przebieg kariery naukowej”, „praca akademicka i podejmowane działania”, „kształcenie”, „badania naukowe”, „zarządzanie” i „informacje zawodowe oraz osobowe”. Zbadane zostały zarówno zachowania (czyli *academic behaviors*), jak i poglądy i postawy akademickie (czyli *academic views and attitudes*). Te ostatnie badano poprzez różne poziomy zgody bądź niezgody z dużym zestawem ogólnych stwierdzeń dotyczących istoty pracy akademickiej, definicji tego, czym jest nauka, typu wykonywanych badań naukowych, orientacji instytucjonalnej, stylu zarządzania instytucją czy typu organizacji akademickiej. Przeprowadzone badanie dotyczyło istoty i skali zmian doświadczanych przez profesję akademicką dzisiaj w reformowanych systemach szkolnictwa wyższego i miało je ukazać poprzez aktualne przekonania, postawy, zachowania i działania zawodowe kadry akademickiej.

Nie zajęliśmy się tutaj jednak całą, nie zróżnicowaną próbą. Z pełnej przeważonej próby  $N = 17,212$  jednostek z jedenastu krajów w prezentowanym studium analizowaliśmy jedynie podpróbę kadry akademickiej zatrudnionej na pełnym etacie ( $N_{ft} = 13,633$ ) i pracującej na uniwersytetach (a nie w „innych instytucjach szkolnictwa wyższego”,  $N_u = 10,777$ ). W związku z takim ograniczeniem próby, analiza objęła ostatecznie około 9,000 jednostek ( $N_{ftu} = 8,886$ ).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> W szczególności zatem tekst odnosi się do polskiej kadry akademickiej zatrudnionej na uniwersytetach (a nie na politechnikach czy na „uniwersytetach przymiotnikowych”), w Wielkiej Brytanii odnosi się do uniwersytetów skupionych w Russell Group, w Holandii pomija sektor *hogescholen*, w Niemczech pomija sektor *Fachhochschulen*, w Finlandii sektor politechnik, a w Norwegii sektor *statlige høyskoler*. Tekst opiera się na klasyfikacjach krajowych używanych w projektach CAP i EURAC (zob. *survey audits* dla wszystkich krajów sporządzonych wedle modelu: Löwenstein and Schomburg 2008, opisy schematu doboru jednostek do próby w RIHE 2008 oraz doboru na poziomie instytucji i na poziomie kadry akademickiej w Teichler and Höhle 2013).

## 4. Wyniki badań

### 4.1 „Stylizowane wizje” uniwersytetu Johana P. Olsena

Do badania organizacji i ładu uniwersyteckiego (*university governance*) w Polsce z europejskiej perspektywy porównawczej stosujemy tutaj cztery modele zaproponowane przez Johana P. Olsena (2007), określone przezeń mianem „stylizowanych wizji” organizacji i rządzenia. Pierwszy z nich to model instytucjonalistyczny: przedstawia uniwersytet jako „wspólnotę badaczy rządzoną regułami”; pozostałe trzy modele są modelami instrumentalistycznymi – drugi z nich przedstawia uniwersytet jako „narzędzie do realizacji krajowych agend politycznych”, trzeci jako „demokrację przedstawicielską”, a czwarty jako „przedsiębiorstwo usługowe osadzone na konkurencyjnych rynkach” (Olsen 2007: 28-33).

„Stylizowane wizje” Olsena przekładamy następnie na język danych empirycznych i analizujemy pod ich kątem systemy europejskie. Cztery wizje uniwersytetu w różnej mierze i w różnych proporcjach współistnieją w Europie w czasie: są one „trwałymi aspektami uniwersyteckiej organizacji i rządzenia. Ich mieszanka zmienia się w czasie i różni się w ramach systemów politycznych i kulturowych”. Jak argumentuje Olsen:

jeśli wsparcie [dla wizji] jest warunkowe i może wyrażać się w różnym stopniu, a cztery wizje zarówno konkurują ze sobą, jak i się wzajemnie uzupełniają, to będą występować okresy i konteksty, w których między nimi będzie pojawiać się równowaga. W innych okresach i w innych kontekstach, jedna z nich może generować wysiłki reformatorskie, podczas gdy inne mogą ograniczać uzasadnione i możliwe do przeprowadzenia rozwiązania (Olsen 2007: 36-37).

Wstępnym założeniem tego tekstu jest silne przekonanie o tym, że polska kadra uniwersytecka (bo o niej przede wszystkim tu piszemy) jest silnie zakorzeniona w pierwszym modelu, a polska wspólnota decydentów politycznych i reformatorów jest silnie zaangażowana we wdrażanie drugiego modelu. Fundamentalny konflikt między tymi dwoma

---

modelami ujawnia się poprzez szeroką odmowę udzielenia wsparcia kierunkom ostatnich reform formułowaną przez dużą część polskiej akademii.

Konflikt między modelami organizacji świata akademickiego przyjmuje w Polsce wyraziste formy, ponieważ – jak pokażemy w części empirycznej – polska akademii jest niezwykle mocno zakorzeniona w modelu kolegijskim, modelu uniwersytetu jako tradycyjnej, opartej na tradycyjnych regułach i wzorcach, „wspólnocie badaczy”. Jednak jak pokazujemy gdzie indziej (Kwiek 2012a), i co słusznie podkreślają decydenci polityczni i reformatorzy, model ten nigdzie w Europie nie jest tak mocny jak w Polsce i jednocześnie wyraźnie osłabia naukową obecność Polski w Europie i w świecie (co pokazujemy na przykładzie stopniowego osłabiania – nazywanego przez nas „dezinstytucjonalizacją” – badawczej misji uniwersytetu). Z perspektywy polityki publicznej, niezbędna jest zmiana proporcji (inny *mix* w języku Olsena) między dwoma modelami w Polsce, do czego, jak się wydaje, zmierzają obecne reformy.

Zacniemy od omówienia „wspólnoty badaczy” (to znaczy, pierwszego z modeli Olsena) w odniesieniu do Polski. Następnie przedstawimy „indeks wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy” oraz „indeks przedsiębiorczości akademickiej” jako dwa różne sposoby operacjonalizacji drugiego modelu Olsena (czyli uniwersytetu jako „narzędzia do realizacji krajowych agend politycznych”). Potem omówimy kolegijskość z perspektywy modelu „kolegium” Roberta Birnbauma i odniesiemy ją do dwóch niezależnych obszarów: organizacji instytucji i obszaru podejmowania decyzji (szczególnie zaś skonstruujemy „indeks kolegijskości” pokazujący relatywną siłę akademickich ciał kolegijskich w stosunku do innych aktorów podejmujących decyzje akademickie po to, aby pokazać funkcjonowanie polskich uniwersytetów w kontekście europejskim).

Musimy podkreślić, że moc analityczna trzech specjalnie skonstruowanych indeksów opiera się na ich zasadniczo względnej naturze: relatywne położenie polskiego systemu szkolnictwa wyższego względem innych systemów w ramach indeksu wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy, indeksu przedsiębiorczości akademickiej i indeksu kolegijskości jest ważniejsze niż bezwzględne wartości tych indeksów. Zagregowaliśmy dane i stworzyliśmy indeksy dla poszczególnych krajów w oparciu o udział procentowy kadry zatrudnionej na pełnym etacie na europejskich uniwersytetach zgadzającej się (lub zdecydowanie zgadzającej się) z wybranymi stwierdzeniami (w niektórych przypadkach, w odwróconym porządku

skali). Indeksy są zatem oparte na danych pierwotnych i wyprowadzone bezpośrednio z niedostępnej dotąd statystyki dotyczącej przekonań profesji akademickiej.

A zatem przykładowo, po raz pierwszy w międzynarodowych, porównawczych i ilościowych badaniach profesji akademickiej, europejskie systemy można ocenić jako mniej lub bardziej „kolegialne”, lub mniej lub bardziej „przedsiębiorcze”, lub mniej lub bardziej „rynkowe” zgodnie z akademickimi (a więc wewnętrznymi w stosunku do instytucji) percepcjami, a nie wyłącznie zgodnie z (zewnętrznymi wobec niej) krajowymi czy instytucjonalnymi statystykami. Obie perspektywy – wewnętrzne percepcje kadry i zewnętrzne statystyki państwowe – uzupełniają się i potencjalnie prowadzą do bardziej zrównoważonego obrazu szkolnictwa wyższego. Ponadto pierwsza perspektywa pokazuje jego realny stan, który ukrywa się często za danymi zagregowanymi do poziomu państwa, sektora, instytucji czy jej jednostek podstawowych. Perspektywa z poziomu makro (poszczególnych przedstawicieli kadry akademickiej) jest niezbędna dla wszystkich interesariuszy uczelni: dla jednych jako ich samowiedza, dla innych jako pomoc w zrozumieniu instytucji, które są poddawane potężnym, bezprecedensowym i rozłożonym na dekady presjom reformatorskim.

#### **4.2 Instytucjonalistyczna wizja uniwersytetu**

Rozpoczynamy zatem od stosowalności pierwszego modelu Olsena (uniwersytetu jako „wspólnoty badaczy rządzonej regułami”, bliskiego „autonomicznemu” modelowi Maurice’a Kogana, „kolegialnemu” modelowi Roberta Birnbauma, „uniwersyteckiemu kolegium” J. Victora Baldrige’a czy wreszcie „republice uczonych” Ivara Bleiklie’ego i Maurice’a Kogana). W jego ramach uniwersytet jest instytucją o następujących cechach: posiada swoje własne konstytutywne, normatywne i organizacyjne zasady; prezentuje podzielane zaangażowanie w badania naukowe i kształcenie, w badania podstawowe oraz w poszukiwanie prawdy (bez względu na bezpośrednią użyteczność czy stosowalność prawd naukowych, polityczną wygodę czy korzyści gospodarcze); działa na korzyść społeczeństwa jako całości, a nie na korzyść jego poszczególnych „interesariuszy” czy też tych, którzy są w stanie uniwersytetowi płacić za jego usługi. Kompetencje naukowe są jedynym źródłem uzasadnionego autorytetu; instytucja wykazuje się organizacją kolegialną, posiada wybierane kierownictwo oraz zachowuje organizację opartą o dyscypliny naukowe; jej działania i ich wyniki mierzone są podług wewnętrznych norm, którymi kieruje się nauka (system niezależnych, zewnętrznych recenzji). Prawda jest celem samym w sobie, a system

szkolnictwa wyższego ewoluuje w ramach wewnętrznego, organicznego procesu (a nie poprzez projekty zewnętrzne wobec instytucji, czyli zewnętrzne wobec uniwersytetów reformy) (Olsen 2007: 30-31).<sup>7</sup>

W jakim stopniu polska akademia wykazuje cechy „wspólnoty badaczy rządzonej regułami”? Poszukujemy odpowiedzi na to pytanie łącząc zaprezentowane powyżej główne idee modelu Olsena z wybranymi zmiennymi w celu ukazania, w jaki sposób polski system może zostać umiejscowiony wśród innych systemów europejskich. W oparciu o literaturę przedmiotu łączącą historycznie współczesne zarządzanie z okresem komunistycznym i postkomunistycznym (co najmniej w latach 1945-2000), formułujemy wstępną hipotezę, iż Polska powinna być typem systemu „wspólnoty badaczy” w znacznie większym stopniu niż większość systemów europejskich. W szczególności zakładamy, że chociaż współczesna dynamika zmian (której nie są w stanie ukazać ilościowe dane przekrojowe, jednak my uchwytujemy ją poprzez materiał jakościowy z 60 wywiadów pogłębionych) wskazuje, że model kolegialny jest dzisiaj w Polsce bardzo silny, to jednak w ostatnich kilku latach podlega on stopniowemu osłabianiu na skutek trwających reform strukturalnych. (Idealem byłoby powtórzenie tych samych badań po 10 latach, tak jak w latach siedemdziesiątych, osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych czyniono to w małej skali jednego kraju w ramach prac prowadzonych przez kolejne instytucjonalne wcielenia Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW, zob. zwłaszcza Najduchowska i Wnuk-Lipińska 1990, Wnuk-Lipińska 1996, a wcześniej w skali jednej uczelni Matejko 1969).

Analizujemy tutaj zatem wypowiedzi najlepiej pasujące do pierwszego modelu Olsena: są nimi opinie dotyczące nauki, charakteru prowadzonych badań i ich finansowania. Sześć opinii zostało przeanalizowanych poniżej w skali uniwersytetów funkcjonujących w ramach 11 systemów europejskich (procent „zgadzam się” oraz „zdecydowanie tak” odnosimy tutaj do procentowych wskaźników połączonych odpowiedzi 1 i 2, w pięciopunktowej skali Likerta, od 1 = „całkowicie nie zgadzam się” do 5 = „całkowicie zgadzam się” oraz skali odpowiedzi od 1 = „zdecydowanie tak” do 5 = „zdecydowanie nie”):

---

<sup>7</sup> Zob. również dwie klasyczne pozycje poświęcone „wspólnocie badaczy” opublikowane pół wieku temu: Johna D. Milletta, *The Academic Community. An Essay on Organization* (1962: 66-105) i Paula Goodmana, *The Community of Scholars* (1962: 84-106).

- „Naukę najlepiej definiować jako przygotowanie i prezentację oryginalnych osiągnięć badawczych” (pytanie B5): Polska znajduje się blisko średniej europejskiej (69% analizowanej kadry zgadza się, średnia europejska – 71%).
- „Nauka obejmuje stosowanie wiedzy akademickiej w sytuacjach praktycznych” (B5): Polska, razem z Austrią, zajmuje *najniższe* miejsce (59% zgadza się, średnia europejska – 74%).
- „Naukowcy w mojej dyscyplinie akademickiej mają profesjonalne zobowiązanie do wykorzystywania w praktyce swojej wiedzy do rozwiązywania problemów społecznych” (B5): Polska zajmuje *najniższą* pozycję (40% zgadza się, średnia europejska 57,3%).
- Prowadzone badania naukowe: „badania stosowane” (D2): Polska znajduje się na *najniższej* pozycji (45,5% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, średnia europejska 60,9%).
- Prowadzone badania naukowe: „badanie komercyjne ukierunkowane na transfer technologii” (D2): Polska zajmuje *najniższą* pozycję (9,8% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, średnia europejska 15,4%).
- „Sponsorzy lub zamawiający badania naukowe nie mają wpływu na moją działalność badawczą” (D6): Polska zajmuje *wysoką* pozycję, trzecią od góry, tuż za Norwegią i Austrią (59,6% zgadza się, średnia europejska 53,5%).

Pytani bezpośrednio o „centralny i odgórny sposób zarządzania” (E4) oraz o „kolegialny sposób podejmowania decyzji” (E4) w swoich instytucjach, polscy naukowcy udzielają odpowiedzi zaskakująco bliskich średniej europejskiej. Podczas gdy postrzegają oni uczelniane ciała kolegialne jako w istocie najbardziej wpływowe w Europie, co pokazujemy w dalszej części tekstu, ich odpowiedzi dotyczących dwóch powyższych kwestii jest dokładnie na średnim poziomie europejskim: 51% zgadzających się w pierwszej oraz 27% zgadzających się w drugiej kwestii. Co zatem zaskakujące, percepcja wpływu ciał kolegialnych (niemal najwyższy wpływ w Europie, ustępujący tylko Szwajcarii) nie odpowiada bardziej ogólnej percepcji własnego wpływu na podejmowanie decyzji na uniwersytetach, ujawniającej się w bezpośrednich pytaniach o kolegialność i odgórny styl zarządzania.

Różne poziomy kolegalności akademickiej zdają się być brane za naturalne w różnych systemach narodowych – wysoki wpływ na podejmowane decyzji przez polskie rady wydziału czy rady instytutu nieoczekiwanie *nie* jest postrzegany jako wysoki poziom kolegalności akademickiej czy jako niski poziom odgórnego sposobu zarządzania. Odsetek kadry uniwersyteckiej zgadzającej się ze stwierdzeniem dotyczącym funkcjonowania kolegalności w swoich instytucjach (jedynie 27%) jest stosunkowo niewielki, jeśli weźmie się pod uwagę zaprezentowany poniżej kontekst analizy najbardziej wpływowych aktorów podejmujących decyzje, wskazujący na newralgiczną rolę akademickich ciał kolegalnych (zob. Tabelę 6 w Załączniku).

A zatem polski system różni się w sposób istotny pod względem większości zmiennych związanych z badanym modelem „wspólnoty badaczy” od większości systemów europejskich. Zajmuje najniższe miejsce w Europie w kilku kategoriach, w ramach których im niżej znajduje się system, tym bliżej mu do omawianego modelu: zastosowanie wiedzy akademickiej w praktyce, wykorzystywanie wiedzy do rozwiązywania problemów społecznych, stosowany charakter prowadzonych badań oraz niski nacisk na komercyjny charakter badań i na transfer technologii. Polska zajmuje trzecie miejsce po względem braku wpływu zewnętrznych sponsorów na badania (im wyższe miejsce, tym bliżej dany system znajduje się względem omawianego modelu). Polska znajduje się jednak na poziomie średniej europejskiej w kwestii postrzegania nauki jako przygotowania i prezentacji oryginalnych osiągnięć badawczych. Chociaż wyłaniający się z powyższych danych obraz polskiej akademii nie przystaje w pełni do głównych parametrów modelu Olsena, to spośród wszystkich przebadanych krajów europejskich wydaje się znajdować się go najbliżej.

Przede wszystkim jednak polski uniwersytet (zgodnie z ograniczeniem próby badawczej) okazuje się instytucją w tradycyjny sposób oderwaną od potrzeb gospodarki i społeczeństwa, swoistą wieżą z kości słoniowej (co potwierdzają międzynarodowe raporty z ostatnich lat: Banku Światowego i OECD). O ile z jednej strony obraz ten pokazuje statystyka krajowa i instytucjonalna (przez takie parametry jak przychody z gospodarki ogółem czy przychody z gospodarki jako odsetek wszystkich przychodów, albo w skali kraju, albo w skali budżetów operacyjnych poszczególnych uczelni), o tyle z drugiej strony obraz ten potwierdza analiza przekonań uniwersyteckiej kadry akademickiej. Nie istnieje, jak się wydaje, żaden konieczny związek między kolegalnością akademicką rozumianą w sensie funkcjonowania w ramach „wspólnoty badaczy” (oraz, jak pokażemy w dalszej części pracy, w sensie ponadprzeciętnej

roli wybieralnych ciał akademickich) a ograniczonym poziomem profesjonalnego związku uniwersytetów ze światem zewnętrznym. Kolegialność nie oznacza przecież nigdzie w Europie odseparowania się uczelni od świata, a zwłaszcza oderwania uniwersytetów od świata gospodarki. Polski przypadek jest specyficzny i, jak się wydaje, ponadprzeciętny poziom interioryzacji tradycyjnych norm i reguł przypisywanych historycznie ideałom wieży z kości słoniowej przez kadrę uniwersytecką idzie w parze z ponadprzeciętnie niskim poziomem chęci nawiązywania zawodowych relacji z tym, co znajduje się poza murami uczelni.

Podkreślmy, że nie ma większego znaczenia rzeczywisty odsetek poszczególnych odpowiedzi charakteryzujący polską kadrę uniwersytecką: znaczenie ma dopiero umieszczenie polskich odpowiedzi w kontekście odpowiedzi udzielonych w pozostałych dziesięciu systemach zachodnioeuropejskich. Naszym zdaniem dopiero wiedza porównawcza daje sensowny obraz polskiego szkolnictwa wyższego, i dopiero z takiej perspektywy można w ramach polityki publicznej wspierać pewne postawy akademickie i zniechęcać do innych postaw, zarówno w mezoskali poszczególnych instytucji, jak i w makroskali całego systemu szkolnictwa wyższego, na przykład w formie kształtu wprowadzanych reform.

#### ***4.3 Instrumentalistyczna wizja uniwersytetu***

W drugim modelu uniwersytetu Olsena (uniwersytet jako „narzędzie wdrażania krajowych agend politycznych”), czyli jednym z trzech proponowanych modeli instrumentalistycznych, uniwersytet jest ujmowany jako

racjonalne narzędzie służące do wprowadzania w życie celów i strategii demokratycznie wybranych przywódców [politycznych]. Jest on narzędziem osiągnięcia krajowych priorytetów definiowanych w danym momencie przez rząd. Uniwersytet nie może opierać swojego działania na długoterminowym pakcie bazującym na konstytutywnych wartościach i zasadach akademickich oraz na poświęcaniu się realizacji wizji cywilizowanego społeczeństwa i rozwojowi kultury. Zamiast tego badania naukowe i kształcenie to czynniki produkcji oraz źródło bogactwa i dobrobytu. Cele uniwersytetu oraz kierunek jego rozwoju zależą bardziej od zmieniających się priorytetów politycznych oraz funduszy niż od jakiegokolwiek

dynamiki naukowej. Kluczowym problemem jest stosowalność i użyteczność badań naukowych do praktycznego rozwiązywania problemów, takich jak obrona narodowa, konkurencja przemysłowa i technologiczna, zdrowie czy edukacja (Olsen 2007: 31).

Dobór zmiennych do analizy danych dla tego modelu zainspirowały najnowsze polskie dokumenty towarzyszące kolejnym reformom nauki i szkolnictwa wyższego oraz dokumenty zawierających krajowe strategie rozwoju i krajowe strategie rozwoju szkolnictwa wyższego (omawiane bardziej szczegółowo w innym miejscu, zob. Kwiek and Maassen 2012). Chociaż model ten można postrzegać jako mający niewielkie uzasadnienie empiryczne w polskim kontekście, to jest on potężnie promowany (najczęściej przede wszystkim na poziomie dyskursu) przez międzynarodową wspólnotę ekspercką odwołującą się do haseł „gospodarki opartej na wiedzy”; model ten jest też silnie promowany przez wspólnotę decydentów politycznych w ramach ostatniej fali reform szkolnictwa wyższego w Polsce, na którą w sensie politycznym duży wpływ wywarł raport OECD na temat polskich uczelni: *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*, Fulton et al. 2007).

Skupimy się tutaj krótko na dwóch specjalnie skonstruowanych, złożonych indeksach: „indeksie wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy” oraz „indeksie przedsiębiorczości akademickiej” (złożonych z opinii powiązanych z polską agendą reform z okresu 2008-2012 oraz z polskimi dokumentami strategii rozwoju szkolnictwa wyższego z tego samego okresu; na temat pojęcia przedsiębiorczości akademickiej zob. Kwiek 2008, 2010 oraz 2013a). Położenie Polski w obydwu indeksach w jasny sposób pokazuje, że w porównaniu z innymi systemami europejskimi, polscy badacze uniwersyteccy nie uważają drugiego modelu Olsena za istotny dla funkcjonowania swoich instytucji. A właśnie ten model zdaje się najlepiej opisywać dzisiejszą argumentację na rzecz reform szkolnictwa wyższego w Polsce.

Wartość pierwszego indeksu dla Polski jest zdecydowanie najniższa w Europie: jest to zagregowana i uśredniona wartość odpowiedzi na pytanie: „Kto w Pani/Pana uczelni posiada decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?” (E1) z odpowiedziami wskazującymi „rząd lub zewnętrznych interesariuszy”. Pozostałe możliwości to „władze uczelni”, „kierownictwo zakładu/katedry”, „rada wydziału/instytutu”, „pracownicy akademicy” i „studenci” (pełna lista jedenastu przebadanych decyzji znajduje się w Tabeli 1 w Załącznikach). Istotna jest tutaj nie tyle bezwzględna wartość indeksu dla poszczególnych krajów, co raczej względne położenie Polski w stosunku do innych przebadanych systemów.

Innymi słowy, postrzegany przez kadre uniwersytecką wpływ rządu (i „zewnętrznych interesariuszy”) na funkcjonowanie uczelni (w jedenastu aspektach wybranych do analizy) jest bardzo mały, a z pewnością jest najniższy w Europie. Jedyną istotną różnicą w ramach tego indeksu jest różnica między Niemcami a pozostałymi krajami oraz między Polską a innymi krajami.<sup>8</sup> Polska kadra uniwersytecka postrzega rząd (i innych „zewnętrznych interesariuszy”) jako aktora posiadającego najmniejszy wpływ w Europie w procesie podejmowania decyzji dotyczących funkcjonowania uniwersytetu.

Również w drugim indeksie – „indeksie przedsiębiorczości akademickiej” prezentowanym w Tabeli 2 w Załączniku – Polska zajmuje drugą pozycję od końca w Europie (lokując się jedynie przed Włochami). Indeks złożony jest z pięciu wskaźników powiązanych bezpośrednio z Polską agendą reform z lat 2008-2012 (Kwiek 2013b, Kwiek and Maassen 2012). Wskaźniki odnoszą się do poziomu nacisku, jaki uniwersytety kładą na poszczególne działania instytucjonalne: „rozdzielanie zasobów materialnych między jednostki uczelni jest dokonywane w oparciu o osiągane wyniki”; „praktyczność/ użyteczność wykonywanej pracy jest ważna przy podejmowaniu decyzji personalnych”; „zatrudnianie pracowników akademickich, którzy posiadają doświadczenie poza instytucjami nauki i szkolnictwa wyższego”; „zachęcanie pracowników akademickich do podejmowania zleceń komercyjnych poza uczelnią” oraz „zachęcanie osób, przedsiębiorstw, czy fundacji do większego finansowania szkolnictwa wyższego” (pytanie E6: „Do jakiego stopnia Pani/a uczelnia kładzie nacisk na następujące działania?”, połączone odpowiedzi 4 i 5 w pięciopunktowej skali Likerta od 1 – „wcale” do 5 – „bardzo mocno”). W przypadku Polski (oraz Włoch) mamy do czynienia z najniższym indeksem; najwyższy indeks mają Wielka Brytania, Holandia oraz Niemcy.

Wniosek, jaki można wyciągnąć z analizy obydwu indeksów powiązanych z drugim modelem uniwersytetu Olsena głosi, że model ten nie pasuje do polskiego systemu szkolnictwa

---

<sup>8</sup> Najwyższe miejsce zajmowane przez Niemcy bierze się przede wszystkim z wyniku jednej tylko zmiennej: „ustalenie poziomu obciążeń dydaktycznych”, która zanika, jeśli zmienna ta zostanie pominięta z racji specyfiki niemieckiego systemu. Podobnie wyjaśnień wymagają wskazania 0% dla zmiennej „wybór/zatrudnienie nowego pracownika akademickiego” (w Holandii, Polsce i Portugalii): rząd i zewnętrzni interesariusze nie mają żadnego wpływu na politykę zatrudnienia na najniższym poziomie instytucjonalnym; w Holandii i w Wielkiej Brytanii (dokładnie: Anglii) nie mają oni żadnego wpływu na awans instytucjonalny, a dodatkowo w Norwegii nie mają żadnego wpływu na decyzje dotyczące zatwierdzania nowych programów nauczania, co potwierdza literatura przedmiotu.

wyższego. W porównaniu z innymi systemami europejskimi, posiada najmniejsze zastosowanie. Jednak szczegółowa analiza polskiej agendy reform szkolnictwa wyższego z lat 2005-2012 (a zwłaszcza 2008-2012) wskazuje zarazem na to, że jest to model dominujący na poziomie oficjalnego uzasadniania wprowadzanych zmian. W nadchodzących latach konflikt między dwiema rozbieżnymi wizjami uniwersytetu wydaje się nieunikniony, potencjalnie prowadząc do rosnącego sprzeciwu wspólnoty akademickiej wobec nadchodzących reform.

Wyłaniający się konflikt między wizją uniwersytetu podzielaną przez wspólnotę akademicką (model „wspólnoty badaczy”, instytucjonalny, oparty na tradycyjnych wartościach akademickich, ukierunkowany na autonomię i w Europie niezwykle silnie wspierany przez polską kadrę uniwersytecką) a jego wizją podzielaną przez wspólnotę reformatorów i decydentów politycznych (model instrumentalny, sterowany przez zewnętrznych interesariuszy i niezwykle słabo wspierany przez polską kadrę akademicką) ma znaczenie fundamentalne. To konflikt o Howarda R. Bowena i Jacka H. Schustera (1986: 53) „podstawowe wartości” przekazywane z pokolenia na pokolenia badaczy. Podczas gdy w przeanalizowanych w tym artykule systemach zachodnioeuropejskich konflikt między Olsenską wizją instytucjonalną i jego wizją instrumentalną (uniwersytet jako narzędzie różnych grup służące do realizacji różnych celów) ma tradycję sięgającą kilku dekad, począwszy od reform z lat siedemdziesiątych, w Polsce konflikt ów wydaje się dopiero przybierać na sile. Najbardziej kolegialny (i w znacznej mierze „koordynowany przez profesurę”) i najmniej przedsiębiorczy system w Europie oczekuje obecnie na stopniowe dostosowywanie w ramach reform do innych systemów europejskich. Reformy europejskie w coraz większym stopniu są zaś sterowane przez logikę instrumentalną i coraz bardziej zaangażowane w powstawanie wspólnego „europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego i badań naukowych”.

Jednocześnie przegląd polskiej literatury przedmiotu i wyniki wstępnej analizy danych (przeprowadzonej wedle opisanego powyżej schematu i na tej samej podpróbie uniwersyteckiej, jednak z odmiennymi zmiennymi zależnymi) wskazują, że pozostałe dwa instrumentalne modele Olsena (uniwersytet jako „przedsiębiorstwo usługowe osadzone na konkurencyjnych rynkach” oraz jako „demokracja przedstawicielska”) w żadnym stopniu nie

pasują do przypadku Polski.<sup>9</sup> Polscy naukowcy uniwersyteccy postrzegają oba z nich jako w znacznym stopniu nieistotne. I dokładnie to samo można powiedzieć o wspólnocie decydentów politycznych i reformatorów.

Podsumowując: jedynie pierwszy, instytucjonalny i kolegialny model Olsena stosuje się do rzeczywistości polskich uniwersytetów tak jak widzi ją dzisiaj polska kadra akademicka. Drugi, instrumentalny model – w znacznym stopniu promowany w ramach nowej fali polskich reform oraz postrzegany jako nieistotny przez dzisiejszą wspólnotę akademicką – może w nadchodzących latach zyskiwać na znaczeniu dzięki różnym wspieranym przez państwo zmianom w finansowaniu i w mechanizmach zarządzania nauką. Oba modele nie funkcjonują jednak dzisiaj w Polsce równolegle, nie uzupełniają się, jak w większości kontynentalnych krajów europejskich. Logika dzisiejszych reform powoduje, że znajdują się one w Polsce w silnym konflikcie, u podłoża którego leży niezgodność tradycyjnych wartości i reguł akademickich z wartościami i regułami promowanymi przez decydentów politycznych i reformatorów w ramach reform szkolnictwa wyższego. Ekonomia polityczna reform oraz doświadczenia innych systemów europejskich pokazują, że w najbliższych latach siła ciężkości owych wartości i reguł będzie się stopniowo przesuwac w stronę modelu instrumentalnego, a więc modelu promowanego przez kolejne pakiety reform. Tym samym, miejmy nadzieję, polskie szkolnictwo wyższe będzie stawać się coraz mniej szczelnie odizolowane od problemów zewnętrznego świata społecznego i gospodarczego, chociaż fundamentalnie zmienią się jego organizacja oraz sposoby finansowania (o kształcie pożądanym reform, zob. appendix do mojej książki Kwiec 2010: 377-390).

#### **4.3 Wpływ różnych aktorów na podejmowanie decyzji**

Jeśli model kolegialny (uniwersytet jako „wspólnota badaczy”) wydaje się w Polsce szczególnie silny w porównaniu z innymi systemami europejskimi, to pojawia się pytanie o szczegóły uczestnictwa kadry akademickiej w zarządzaniu uniwersytetami. Czym różnią się

---

<sup>9</sup> W trzecim modelu Olsena uniwersytet jest „przedsiębiorstwem lub punktem usługowym działającym na regionalnych i globalnych rynkach. (...) Uniwersytet jest rządzony i zmieniany przez swoich suwerennych konsumentów. Badania i kształcenie na poziomie wyższym są towarami, wiązkami dóbr na sprzedaż w ramach wolnego rynku. Kluczowymi procesami są tutaj konkurencja oraz osiągnięcie zysku i innych korzyści jednostkowych” (Olsen 2007: 33). W czwartym modelu, uniwersytet jest demokracją grup interesu, instytucją o wysokim poziomie uczestnictwa studentów i związków zawodowych (Olsen 2007: 32).

one od uniwersytetów w innych systemów europejskich? Analizujemy tutaj szczególnie jedną istotną kwestię: postrzegany wpływ różnych aktorów na podejmowanie decyzji (które wykorzystaliśmy już powyżej konstruując pierwszy z naszych indeksów). Interesuje nas szczególnie wpływ tradycyjnych, uniwersyteckich ciał kolegialnych na szeroki wachlarz podejmowanych decyzji akademickich. Kolegialność jest w tej części tekstu rozumiana za Robertem Birnbaumem jako silna władza ciał kolegialnych na poziomie wydziału i instytutu. Przeciwstawiana jest władzy z jednej strony rządu i zewnętrznych interesariuszy uczelni i bezpośrednich władz uczelni, a z drugiej strony władzy na poziomie zakładów i katedr oraz władzy poszczególnych pracowników akademickich (badanie nie rozróżniało we „władzach uczelni” zespołu rektorskiego i senatu). Kolegialność to tym samym silna władza ciał reprezentujących wszystkich pracowników instytutu lub wydziału oraz studentów (w odpowiednich proporcjach).

Wybór między wpływowymi aktorami obejmował zatem „rząd lub zewnętrznych interesariuszy”, „władze uczelni”, „kierownictwo zakładu/katedry”, „radę wydziału/instytutu”, „pracowników akademickich” i „studentów”.<sup>10</sup> Szczegółowo przebadano jednaście decyzji uznanych w trakcie formułowania zakresu badań CAP i EUROAC za najistotniejsze:

- Wybór osób kierujących administracją uczelni.
- Wybór (zatrudnienie) nowego pracownika akademickiego.
- Awans instytucjonalny, decyzje dotyczące mianowania na stanowisko profesora (w polskiej wersji badania: „nadzwyczajnego”).
- Wyznaczanie priorytetów budżetowych.
- Ustalanie poziomu obciążeń dydaktycznych.
- Ustalanie kryteriów przyjęć dla studentów pierwszego stopnia.
- Zatwierdzanie nowych programów nauczania.
- Ewaluacja zajęć dydaktycznych.
- Ustanowienie wewnętrznych celów w zakresie badań.
- Ewaluacja prowadzonych badań.
- Współpraca międzynarodowa.

---

<sup>10</sup> Pomijamy w tym tekście kategorię „studentów” (zresztą kategorię o marginalnym znaczeniu we wszystkich krajach europejskich).

Zagregowaliśmy i uśredniliśmy odpowiedzi udzielane przez kadre zatrudnioną na uniwersytetach europejskich wskazujące na „radę wydziału/institutu” jako aktora o największym wpływie na podejmowanie decyzji na uczelni. Następnie skonstruowaliśmy dla wszystkich krajów europejskich „indeks kolegialności w podejmowaniu decyzji” (podobnie jak w pozostałych analizach, próba obejmowała wyłącznie pełnoetatowych pracowników zatrudnionych w sektorze uniwersyteckim, aby zapewnić porównywalność wyników w Europie). Kolegialność w Polsce widziana przez pryzmat tego indeksu jest na bardzo wysokim poziomie (ustępujemy jedynie Szwajcarii). Polski system jest wysoce kolegialny w takim sensie, że ponadprzeciętnie wysoki wpływ na podejmowane decyzje mają uniwersyteckie ciała kolegialne (z perspektywy zachodnich analiz polskiego szkolnictwa wyższego, Polski system jest nazbyt „demokratyczny”: w sensie nadspodziewanie dużej władzy ciał kolegialnych). Składniki indeksu zaprezentowano w Tabeli 3 w Załączniku.

#### **4.4 Opozycja „młodszy”/ „starszy” na polskich uniwersytetach**

Na koniec przyjrzymy się jeszcze jednemu aspektowi funkcjonowania kadry akademickiej: dystrybucji wpływów i władzy między różnymi szczeblami kariery akademickiej. Opozycja młodsza-starsza kadra akademicka często była przedmiotem badań szkolnictwa wyższego (zob. np. Finkelstein, Seal and Schuster 1998; Enders 2000). „Głęboki rozdźwięk” między pełnoetatową profesurą i „klasą asystentów” na kontynentalnej akademii analizowany był choćby przez Guy’a Neave’a i Gary’ego Rhoades’a (1987: 211-212)<sup>11</sup>:

Ta [uniwersytecka] struktura jest istotowo hierarchiczna, z potencjalnym podziałem zainteresowań pośród naukowców na różnych stanowiskach. Oparta została na systemie patronatu, w którym członkowie klasy nie-profesorskiej pozostają silnie zależni od pojedynczych kierowników katedr nie tylko w związku z samym wkroczeniem w mury akademii, ale również w kontekście awansu w jej ramach.

---

<sup>11</sup> Zob. bardziej szczegółowo w Burtona Clarka, *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*, akademicy *padrone* analizowani w ramach funkcjonowania „lokalnych piramid” w nauce, co prowadzi do „triumfu partykularyzmu”, Clark 1977: 73-113, oraz w kontekście amerykańskim u Martina J. Finkelsteina, Roberta K. Seala, Jacka H. Schustera w *The New Academic Generation. A Profession in Transformation* (1998: 101-112).

Stratyfikacja polskiej profesji akademickiej najpełniej wyraża się w różnicy między „profesorami tytularnymi” a kadrami młodych badaczy, „nowoprzyjętymi” w szeregi profesji akademickiej (w ramach naszej analizy będą to ci, którzy uzyskali stopień doktora w trakcie dziesięciu lat poprzedzających przeprowadzenie polskiej części badań, czyli między 2001 a 2010 rokiem; w olbrzymiej większości przypadków to kadra znajdująca się w przedziale wiekowym 27-37 lat).

Obraz wyłaniający się z analiz polskiego materiału ilościowego ukazuje głęboko podzieloną akademię (obraz ten potwierdza potężny materiał jakościowy, 60 wywiadów przeprowadzonych przez dr. Dominika Antonowicza zarówno z młodszą, jak i ze starszą kadrami akademicką: jedną z najważniejszych kategorii, którymi w opisie akademii posługuje się młoda kadra jest kategoria „stosunków feudalnych” i „feudalizmu”). Rozdziwien między badaczami uniwersyteckimi znajdującymi się na tych dwóch skrajnych stadiach kariery akademickiej jest niezwykle głęboki i dotyczy wszystkich przebadanych dziedzin nauki (zbadaliśmy różnice między 7 szerokimi obszarami, które nie zawsze odpowiadały podziałom obszarów w pozostałych dziesięciu krajach: „humanistyka i sztuki piękne”, „nauki społeczne”, „nauki ścisłe”, „nauki o życiu”, „inżynieria i nauki techniczne”, „rolnictwo” oraz „nauki o zdrowiu i związane ze zdrowiem”) oraz najważniejszych z perspektywy porównawczej typów instytucjonalnych („uniwersytety” oraz „politechniki i uniwersytety techniczne”).

Chcielibyśmy wskazać na dwa zdumiewające wyniki tego badania: po pierwsze, na ostrość podziału między tymi dwiema grupami, pomimo wysokiego poziomu deklarowanej i postrzeganej kolegalności. Po drugie, na wysoce pozytywne postrzeganie aktualnej organizacji funkcjonowania uniwersytetów w Polsce przez młodą, nowoprzyjętą kadrami, w porównaniu z grupą profesorów zwyczajnych. Opierając się na przeglądzie amerykańskiej i europejskiej literatury przedmiotu dotyczącej stratyfikacji w nauce i stratyfikacji profesji akademickiej (Cole and Cole 1973, Zuckerman 1979, Finkelstein, Seal and Schuster 1998, Schuster and Finkelstein 2006, Enders 2000; Enders and de Weert 2009) przyjęliśmy wstępną hipotezę, iż profesoria zwyczajni w „systemach koordynowanych przez profesurę” (Teichler, Arimoto, Cummings 2013: 191), a do takich zaliczamy Polskę, będą znacznie bardziej pozytywnie nastawieni do istniejącej (niezreformowanej) organizacji funkcjonowania uniwersytetu niż młoda kadra. Hipoteza ta okazała się jednak w polskim kontekście fałszywa. Pozytywna ocena (niezreformowanego) systemu w znacznie większym stopniu pochodzi od

młodej kadry. Niespodziewanie wszechobecność braku jej *osobistego* wpływu na kształtowanie różnego rodzaju strategii akademickich (w porównaniu z wpływem profesorów zwyczajnych) nie wydaje się prowadzić do negatywnego postrzegania aktualnej organizacji funkcjonowania uniwersytetu. Nieoczekiwanie również, młode pokolenie badaczy uniwersyteckich wydaje się znacząco bardziej sprzyjać istniejącemu (i niezreformowanemu) *status quo* organizacji funkcjonowania uniwersytetów.

Wynika z tego wniosek, że młoda kadra – mająca stopień doktora nie dłużej niż od dziesięciu lat – powinna być postrzegana w dużo mniejszym stopniu niż jest to powszechnie zakładane w polskiej literaturze dotyczącej reform szkolnictwa oraz w krajowych dokumentach strategicznych i analizach reform (zob. Ernst and Young 2010) jako potencjalny zwolennik wprowadzanych aktualnie reform. Jest to wniosek o istotnym znaczeniu dla ekonomii politycznej reform, która zakłada ich oparcie na tych grupach wewnętrznych interesariuszy uczelni, którzy w ramach reform najwięcej zyskują, najmniej tracą (których korzyści są natychmiastowe, a straty odłożone w czasie) i dlatego najsilniej je wspierają.

Polska młoda kadra wykazuje się dużo mniejszym osobistym wpływem niż profesorowie zwyczajni na trzech zbadanych poziomach funkcjonowania uniwersytetu. Rozkład ich odpowiedzi na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) *osobisty* wpływ w kształtowanie polityki Pani/Pana uczelni?” pokazuje, że niemal jedna piąta młodych badaczy deklaruje „brak wpływu” na poziomie instytutu, ponad połowa brak wpływu na poziomie wydziału i niemal cztery piąte na poziomie uczelni. Brak wpływu profesorów zwyczajnych jest znacznie mniej widoczny (poniżej 5% na pierwszym badanym poziomie, poniżej 10% na drugim i blisko 40% na trzecim). Szczegóły dotyczące tego rozkładu podaje Tabela 4 poniżej.

**Tabela 4.** Odpowiedzi na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) *osobisty* wpływ w kształtowanie polityki Pani/Pana uczelni?” (Pytanie E1), według etapu kariery (wyłącznie P = profesor zwyczajny oraz NP = nowoprzyjęci) (procent).

	Bardzo duży wpływ		Duży wpływ		Niewielki wpływ		Brak wpływu	
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
Na poziomie instytutu lub katedry	32.1	8.7	44.9	27	18.8	44.9	4.2	19.4
Na poziomie wydziału lub jednostki o podobnej wielkości	6.5	1.5	35.6	8.6	48.1	36.8	9.9	53.1
Na poziomie uczelni	3.6	0.8	9.8	2.7	44.0	17.8	42.7	78.7

Różnice między analizowanym grupami w wybranych opiniach dotyczących funkcjonowania uczelni i uczelnianej administracji są znaczne. Ogólnie rzecz ujmując, młoda kadra jest zdecydowanie bardziej przychylna wobec aktualnych sposobów zarządzania i znacznie bardziej usatysfakcjonowana instytucjonalnym *status quo*. W szczególności zaskakujące jest to, że stanowczo większa jej część zgadza się (lub „zdecydowanie się zgadza”) z opinią, że w instytucjach ma miejsce dobra komunikacja między kierownictwem a naukowcami (56% w grupie młodej kadry vs. 36% w grupie profesorów zwyczajnych) oraz panuje kolegalność w procesach podejmowania decyzji (50% vs. 31%); znacznie mniejsza część młodej kadry dostrzega odgórny sposób zarządzania uczelnią (20% vs. 30%) oraz nadmiernie długie i zawile procedury administracyjne w swoich instytucjach. Większa jej część uważa, że najwyżsi rangą pracownicy uczelnianej administracji dobrze zarządzają uczelnią i że czuje się ona poinformowana o tym, co dzieje się w jej instytucjach (44% vs. 25%). Jedynie jedna trzecia widzi potrzebę, aby studenci posiadali silniejszy głos na uczelniach, w porównaniu z ponad połową profesorów zwyczajnych (35% vs. 52%). Jest ona również nieco bardziej optymistyczna co do tego, że administracja wspiera wolność akademicką. Rozkład opinii obydwu grup pracowników akademickich został zaprezentowany poniżej w Tabeli 5.

**Tabela 5.** Opinie dotyczące kierownictwa i administracji uniwersytetu, polska kadra według etapów kariery (wyłącznie profesorowie zwyczajni i młoda kadra), na pięciopunktowej skali Likerta od 1= „zdecydowanie się zgadzam” do 5= „absolutnie się nie zgadzam”; połączone odpowiedzi 1 i 2 oraz 4 i 5, P= profesorowie zwyczajni, NP – nowoprzyjęci) (procent).

	Zgadzam się		Ani zgadzam się, ani się nie zgadzam		Nie zgadzam się	
	P	NP	P	NP	P	NP
Silny nacisk na realizację misji organizacyjnej	44.6	48.0	32.9	31.6	22.5	20.4
Dobra komunikacja między władzami uczelni i pracownikami akademickimi	35.7	55.9	32.1	27.2	32.2	17.0
Centralny i odgórny sposób zarządzania	30.4	19.7	27.5	21.3	42.2	59.0
Kolegialny sposób podejmowania decyzji	30.6	49.8	32.4	29.0	37.0	21.2
Silny nacisk na (mieralne) efekty pracy akademickiej	16.9	18.2	31.9	27.9	51.3	53.9
Nadmiernie długie i zawile procedury administracyjne	17.4	12.1	20.8	16.3	61.8	71.6
Pozytywna postawa pracowników administracji wspierających proces dydaktyczny	40.5	42.1	30.1	27.8	29.5	30.1
Pozytywna postawa pracowników administracji wspierających proces badawczy	45.2	47.0	28.4	30.1	26.4	22.9
Nacisk na rozwój umiejętności menadżerskich/administracyjnych na poszczególnych wydziałach	54.2	55.5	30.0	29.6	15.7	14.9
Najwyżsi rangą pracownicy administracji dobrze zarządzają uczelnią	35.4	43.5	31.7	35.1	32.9	21.4
Jestem informowany o tym, co się dzieje na uczelni	25.2	44.0	26.5	27.5	48.3	28.5
Brak zaangażowania pracowników akademickich w sprawy uczelni to duży problem	19.0	15.8	31.2	30.1	49.8	54.1
Studenci powinni posiadać silniejszy głos w tworzeniu polityki uczelnianej, która ich dotyczy	51.6	35.1	30	33.0	18.4	32.0

Administracja uczelni wspiera wolność akademicką	45.7	49.2	33.5	34.1	20.8	16.7
--	------	------	------	------	------	------

Młoda kadre charakteryzują również zadziwiająco odmienne opinie dotyczące tego, czym jest nauka: jedynie jedna trzecia określa ją jako przygotowanie i prezentację oryginalnych osiągnięć badawczych (w porównaniu z 80 procentami w grupie profesorów zwyczajnych), niemal dwie trzecie zgadza się z tym, że nauka zawiera zastosowania wiedzy akademickiej w praktyce (w porównaniu z jedynie połową profesorów zwyczajnych). W przypadku obu wymiarów obserwujemy zatem przepaść pokoleniową w odniesieniu do omówionego powyżej modelu uniwersytetu jako kolegialnej „wspólnoty badaczy”, który wydaje się być znacznie mniej atrakcyjny dla młodszej generacji naukowców uniwersyteckich. Największa różnica między dwiema analizowanymi grupami pracowników dotyczy opinii na temat niewspółmierności kształcenia i uprawiania badań naukowych: niemal dwie trzecie nowoprzyjętych w mury akademii postrzega te dwie aktywności jako dające się z trudem pogodzić, w porównaniu z zaledwie jedną trzecią profesorów zwyczajnych. Polska (wraz z Włochami i Irlandią) należy do tej grupy krajów, w których młodzi naukowcy, w kategoriach rozkładu czasu pracy, wykonują przede wszystkim pracę dydaktyczną, w odróżnieniu od grupy krajów, w których kadra do 40 roku życia wykonuje przede wszystkim pracę badawczą (takich jak np. Szwajcaria i Finlandia, zob. szerzej z europejskiej perspektywy porównawczej Kwiek 2014). W związku z tym, że awans w polskim systemie akademickim opiera się na osiągnięciach badawczych, duże obciążenia dydaktyczne prowadzą do wyższego poziomu stresu oraz szerzej podzielanego przekonania wśród młodych pracowników akademickich o niewspółmierności kształcenia i badania.

Polska akademia jest zatem instytucją pokoleniowo podzieloną: rozdźwięk między profesurą a nowoprzyjętymi w mury uniwersytetów jest znaczący. Współczesną kolegialność polskich uniwersytetów można zatem postrzegać jako kolegialność kadry zajmującej najwyższe stanowiska w hierarchii akademickiej, do której młodzi badacze mają jedynie ograniczony dostęp. Nieoczekiwanie, w przeciwieństwie do utartych przekonań dotyczących podziału młodzi-starsi w instytucjach szkolnictwa wyższego, młoda kadra pomimo relatywnie małego wpływu na podejmowanie decyzji w systemie zdominowanym przez profesurę jest zdecydowanie bardziej przychylna aktualnej (czyli niezreformowanej, dodajmy) organizacji funkcjonowania uniwersytetu niż profesorowie tytularni. Brak osobistego wpływu młodych pracowników naukowych na kształtowanie różnorodnych strategii akademickich nie wydaje się prowadzić do negatywnego postrzegania współczesnej organizacji uniwersytetu. Młodzi

badacze wykazują się zdecydowanie bardziej pozytywnym nastawieniem niż kadra profesorska do niemal wszystkich badanych tutaj aspektów funkcjonowania uniwersytetu.

## 5. Wnioski

Badając zachowania i przekonania akademickie w Europie mieliśmy możliwość dokonania oceny zakresu stosowalności istniejących typologii organizacji uniwersytetu oraz umieszczenia polskiego szkolnictwa wyższego w kontekście innych systemów europejskich. Skupiliśmy się tutaj zasadniczo na dwóch pytaniach ogólnych związanych z zarządzaniem: kto decyduje (i o czym decyduje) oraz kto jest wpływowy (i w ramach jakich misji uczelni). Polskie szkolnictwo wyższe, przeanalizowane w tym artykule poprzez teoretyczne modele uniwersytetu Johana P. Olsena i koncepcje kolegalności Roberta Birnbauma i poprzez potężne dane empiryczne wciąż działa zgodnie z tradycyjnym, kolegalnym modelem uniwersytetu rozumianego jako „wspólnota badaczy” w stopniu niemającym odpowiedników w Zachodniej Europie. Analiza zmiennych z naszego badania pokazuje, że definiującą cechą polskiego uniwersytetu jest potężna kolegalność rozumiana jako silne akademickie ciała kolegalne. Wpływ ciał kolegalnych na podejmowanie decyzji w polskim systemie należy do najwyższych w Europie. Zarazem poziom przedsiębiorczości akademickiej na polskich uniwersytetach, zazwyczaj łączonej z menadżerskimi, a nie kolegalnymi sposobami zarządzania uczelnią, jest najniższy w Europie. Polskie szkolnictwo wyższe jest zatem jednym z ostatnich miejsc funkcjonowania kolegalnie koordynowanej „republiki uczonych” w Europie, chociaż poddawane jest coraz silniejszą presją reform.

Wyłaniający się z badań konflikt między wizją uniwersytetu podzielaną przez wspólnotę akademicką (czyli instytucjonalnym, oparty na tradycyjnych wartościach akademickich modelem „wspólnoty badaczy”) a jego wizją podzielaną przez wspólnotę reformatorów i decydentów politycznych (czyli model instrumentalny, kierowany przez zewnętrzne otoczenie i zewnętrznych interesariuszy) ma znaczenie fundamentalne. To konflikt o „podstawowe wartości” (Bowen and Schuster (1986: 53). Podczas gdy w przeanalizowanych w tym artykule systemach zachodnioeuropejskich konflikt między Olsenowską wizją instytucjonalną i jedną z jego wizji instrumentalnych (uniwersytet jako narzędzie różnych grup oraz celów) ma tradycję sięgającą kilku dekad, w Polsce konflikt ów dopiero zaczyna przybierać na sile. Najbardziej kolegalny (i w znacznej mierze „koordynowany przez profesurę”) system w

Europie czekają reformy dostosowujące go do innych systemów europejskich, sterowanych przez logikę instrumentalną i zaangażowanych w potężne reformy nieodmiennie (Kwiek 2013a) prowadzące do „dalszych reform”.

*Z angielskiego przełożył Krystian Szadkowski,  
przekład poprawił Autor*

## **Podziękowania**

Autor wyraża podziękowanie za wsparcie Narodowego Centrum Nauki, które otrzymał w ramach projektu Maestro (DEC-2011/02/A/HS6/00183). Ważny był wkład dwóch postdoków pracujących w ramach projektu: w konstruowaniu polskiej bazy danych brał udział dr Dominik Antonowicz z UMK w Toruniu, a praca nad częścią statystyczną tekstu nie byłaby możliwa bez pomocy dr. Wojciecha Roszki z Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Obydwu bardzo serdecznie dziękuję. Jestem również bardzo wdzięczny za tłumaczenie dokonane przez mgra Krystiana Szadkowskiego, doktoranta w tym samym projekcie.

## Bibliografia

- Altbach, Philip G., ed. (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Baldrige, Victor, David V. Curtis, George P. Ecker and Gary L. Riley (2000). "Alternative Models of Governance in Higher Education". W: M. Christopher Brown II, ed., *Organization and Governance in Higher Education*. Fifth edition. Boston: Pearson. 128-142.
- Bauer, Marianne, Berit Askling, Susan Gerard Marton, Ference Marton (1999). *Transforming Universities: Changing patterns of Governance, Structure and Learning in Swedish Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Becher, Tony, Maurice Kogan (1992). *Process and Structure in Higher Education*. Second Edition. London: Routledge.
- Bentley, Peter James, Hamish Coates, Ian R. Dobson, Leo Goedegebuure, V. Lynn Meek, eds. (2013). *Job Satisfaction around the Academic World*. Dordrecht: Springer.
- Birnbaum, Robert (1988). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Blackburn, Robert T. and Janet H. Lawrence (1995). *Faculty at Work. Motivation, Expectation, Satisfaction*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Bleiklie, Ivar and Maurice Kogan (2007). "Organization and Governance of Universities". *Higher Education Quarterly*. Vol. 20. 477-493.
- Bowen, Howard R., Jack H. Schuster (1986). *American Professors. A National Resource Imperiled*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Clark, Burton R. (1987). *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, Burton R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1977). *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cole, Jonathan R., Stephen Cole (1973). *Social Stratification in Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Collier, David, J. Laporte, J. Seawright (2008). "Typologies: Forming Concepts and Creating Categorical Variables". W: J. M. Box-Steffensmeier, H. E. Brady, D. Collier (eds.), *The Oxford Handbook of Political Methodology*. New York: Oxford UP. 152-173.
- Cummings, William K., Martin J. Finkelstein (2012). *Scholars in the Changing American Academy. New Contexts, New Rules and New Roles*. Dordrecht: Springer.
- Dressel, Paul L. and Lewis B. Mayhew (1974). *Higher Education as a Field of Study. The Emergence of a Profession*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Enders, Jürgen, ed. (2000). *Employment and Working Conditions of Academic Staff in Europe*. Frankfurt: GEW.
- Enders, Jürgen, ed. (2001). *Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Conditions*. Westport and London: Greenwood Press.
- Enders, Jürgen, Egbert de Weert, eds. (2004). *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*. Frankfurt: GEW.
- Enders, Jürgen, Egbert de Weert, eds. (2009). *The Changing Face of Academic Life: Analytical and Comparative Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.

- EY (2010). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020*. Warszawa: Ernst and Young/IBNGR.
- Finkelstein, Martin J., Robert K. Seal, Jack H. Schuster (1998). *The New Academic Generation. A Profession in Transformation*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Fumasoli, Tatiana, Goastellec, Gaele, Barbara M. Kehm, eds. (2014). *Academic Careers in Europe - Trends, Challenges, Perspectives*. Dordrecht: Springer (w druku).
- Goodman, Paul (1962). *The Community of Scholars*. New York: Random House.
- Kogan, Maurice (1992). „Political Science”. W: Burton R. Clark and Guy Neave, eds., *The Encyclopedia of Higher Education*. Vol. 3 *Analytical Perspectives*. Oxford: Pergamon. 1926-1932.
- Kogan, Maurice, Marianne Bauer, Ivar Bleiklie, Mary Henkel (2000). *Transforming Higher Education: A Comparative Study*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kwiek, Marek (2003). “Academe in Transition: Transformations in the Polish Academic Profession”. *Higher Education*. Vol. 45. No. 4. June 2003. 455-476.
- Kwiek, Marek (2004). “The Academic Workplace: Poland”. W: Jürgen Enders and Egbert de Weert, eds. *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*. Frankfurt: GEW. 332-349.
- Kwiek, Marek (2008). “Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities”. *Policy Futures in Education*, Vol. 6. No. 6. 757-770.
- Kwiek, Marek (2009). “The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity and Access”. W: Jane Knight (ed.), *Financing Access and Equity in Higher Education*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense. 149-168.
- Kwiek, Marek (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kwiek, Marek (2012a). “Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities”. *Science and Public Policy*. Vol. 39. 641-654.
- Kwiek, Marek (2012b). “Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: the Polish Case”. W: R. Pinheiro, P. Benneworth and G.A. (eds.), *Universities and Regional Development. A Critical Assessment of Tensions and Contradictions*. New York: Routledge. 69-85.
- Kwiek, Marek (2013a). *Knowledge Production in European Universities. States, Markets, and Academic Entrepreneurialism*. Frankfurt and New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2013b). “From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland”. *Comparative Education Review*. Vol. 57. No. 3 (Fall). 553-576.
- Kwiek, Marek (2014). “The Teaching-Research Nexus in Europe: Intergenerational Patterns of Academic Behaviors, Attitudes, and Productivity across 11 Countries” (w druku).
- Kwiek, Marek and Peter Maassen, eds. (2012). *National Higher Education Reforms in a European Context. Comparative Reflections on Poland and Norway*. Frankfurt and New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek and Dominik Antonowicz (2013). “Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction”. W: Teichler, Ulrich, Ester Eva Höhle, eds. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. Dordrecht: Springer. 37-54.
- Kwiek, Marek and Dominik Antonowicz (2014). „The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones”. W: *Academic Careers in Europe - Trends, Challenges, Perspectives*. Tatiana Fumasoli, Gaele Goastellec and Barbara M. Kehm, eds. Dordrecht: Springer (w druku).

- Lave, Charles A. and James G. March (1993). *An Introduction to Models in the Social Sciences*. Lanham: University Press of America.
- Locke, William, William K. Cummings, Donald Fischer, eds. (2011). *Changing Governance and management in Higher Education*. Dordrecht: Springer
- Löwenstein, Florian and Harald Schomburg (2008). *CAP Survey Audit*. Kassel: INCHER.
- Maassen, Peter, Johan P. Olsen, eds. (2007). *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- Macfarlane, Bruce (2012). *Intellectual Leadership in Higher Education. Renewing the Role of the University Professor*. London: Routledge.
- Manning, Kathleen (2013). *Organizational Theory in Higher Education*. London: Routledge.
- Matejko, Aleksander (1969). *System społeczny katedry. Wybrane zagadnienia. Raporty z badań*. Warszawa: PWN.
- Millett, John D. (1962). *The Academic Community. An Essay on Organization*. McGraw-Hill: New York.
- Morgan, Gareth (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills: Sage.
- Najduchowska, Halina i Elżbieta Wnuk-Lipińska (1990). *Nauczyciele akademicki 1984*. Warszawa-Lódź: PWN.
- Neave, Guy and Gary Rhoades (1987). "The Academic Estate in Western Europe". W: Burton R. Clark, ed. *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings*. Berkeley: University of California Press. 211-270.
- Olsen, Johan P. (2007). "The Institutional Dynamics of the European University". W: Maassen, Peter and Johan P. Olsen, eds., *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer. 25-54.
- Rhoades, Gary (1992). "Governance" Models". W: Burton R. Clark and Guy Neave, eds., *The Encyclopedia of Higher Education. Vol. 2 Analytical Perspectives*. Oxford: Pergamon. 1376-1384.
- RIHE (2008). *The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives*. Hiroshima: RIHE (Research Institute for Higher Education).
- Schuster, Jack H., Martin J. Finkelstein (2006). *The American Faculty. The Restructuring of Academic Work and Careers*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Teichler, Ulrich (1996). "Comparative Higher Education: Potentials and Limits". *Higher Education*. Vol. 32. 431-465.
- Teichler, Ulrich, Akira Arimoto, William K. Cummings (2013). *The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, Ulrich, Ester Eva Höhle, eds. (2013). *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. Dordrecht: Springer
- Välilmaa, Jussi (2008). "On Comparative Research in Higher Education". W: Alberto Amaral, Ivar Bleiklie, Christine Musselin (eds.), *From Governance to Identity: A Festschrift for Mary Henkel*. Dordrecht: Springer. 141-155.
- Wnuk-Lipińska, Elżbieta (1996). *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*. Warszawa: CBP NiS z UW.
- Zuckerman, Harriet (1979). *Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States*. New Brunswick: Transaction Publishers.

## Załączniki

**Tabela 1.** Indeks wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy. Odpowiedź na pytanie: “Kto w Pani/Pana uczelni posiada decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?” (Pytanie E1), wyłącznie kadra pełnoetatowa zatrudniona na uniwersytetach: **Rząd i zewnętrzni interesariusze** (w procentach).

	<b>Austria</b>	<b>Finlandia</b>	<b>Niemcy</b>	<b>Irlandia</b>	<b>Włochy</b>	<b>Holandia</b>	<b>Norwegia</b>	<b>Polska</b>	<b>Portugalia</b>	<b>Szwajcaria</b>	<b>Wielka Brytania</b>
Wybór osób kierujących administracją	23.1	2.4	8.7	2.2	6.0	24.5	1.1	0.6	2.2	11.1	0.9
Wybór (zatrudnienie) nowego pracownika akademickiego	4.3	0.3	4.5	0.7	2.9	0.0	1.6	0.0	0.0	11.6	0.3
Awans instytucjonalny, decyzje dotyczące mianowania na stanowisko profesora nadzwyczajnego	0.8	0.2	2.2	0.7	4.2	0.0	2.5	1.7	0.7	1.5	0.0
Wyznaczanie priorytetów budżetowych	8.4	4.1	5.3	3.8	1.8	0.7	1.9	5.2	8.1	10.5	3.9
Ustalanie poziomu obciążeń dydaktycznych	0.9	3.6	100.0	0.2	2.3	0.0	3.8	0.1	0.8	5.3	0.5
Ustalanie kryteriów przyjęć dla studentów pierwszego stopnia	15.8	9.7	10.7	16.6	6.4	5.7	12.8	0.7	12.0	13.4	2.7
Zatwierdzanie nowych programów nauczania	6.5	14.8	8.7	0.9	2.2	5.0	0.0	2.1	6.4	6.7	2.1
Ewaluacja zajęć dydaktycznych	0.7	5.1	2.1	1.1	0.9	4.0	1.9	0.5	3.5	3.0	5.6
Ustanowienie wewnętrznych celów w zakresie badań	2.1	0.5	2.6	1.8	3.1	0.3	1.3	0.4	1.1	0.1	0.6
Ewaluacja prowadzonych badań	5.8	13.8	7.6	9.9	15.0	16.3	19.3	2.6	30.8	3.9	19.6
Współpraca międzynarodowa	0.7	0.0	0.2	0.4	0.9	1.4	0.2	0.9	1.1	1.8	0.0
<b>Suma (Indeks)</b>	<b>69.2</b>	<b>54.5</b>	<b>152.7</b>	<b>38.3</b>	<b>45.9</b>	<b>57.9</b>	<b>46.5</b>	<b>14.8</b>	<b>66.6</b>	<b>69.0</b>	<b>36.2</b>

**Tabela 2.** Indeks przedsiębiorczości akademickiej. Odpowiedź na pytanie “Do jakiego stopnia Pani/a uczelnia kładzie nacisk na następujące działania?”, wszyscy naukowcy (Pytanie E6, od 1 - „wcale” do 5 – „bardzo mocno” (odpowiedzi 4 oraz 5, “bardzo mocno” lub “mocno”) (procenty zgodności)

	<b>Austria</b>	<b>Finlandia</b>	<b>Niemcy</b>	<b>Irlandia</b>	<b>Włochy</b>	<b>Holandia</b>	<b>Norwegia</b>	<b>Polska</b>	<b>Portugalia</b>	<b>Wielka Brytania</b>
Rozdzielanie zasobów materialnych między jednostki uczelni jest dokonywane w oparciu o osiągnięte wyniki	43.9	61.3	55.3	28.0	29.4	63.9	54.1	36.6	18.6	39.6
Praktyczność/użyteczność wykonywanej pracy jest ważna przy podejmowania decyzji personalnych	21.6	27.1	20.7	13.9	10.1	19.4	18.1	14.4	9.2	25.9
Zatrudnianie pracowników akademickich, którzy posiadają doświadczenie poza instytucjami nauki i szkolnictwa wyższego	19.5	15.4	29.1	13.5	7.0	17.7	12.7	9.8	25.7	14.2
Zachęcanie pracowników akademickich do podejmowania zleceń komercyjnych poza uczelnią	9.0	17.1	53.2	25.6	14.6	17.3	14.0	9.4	29.0	29.2
Zachęcanie osób, przedsiębiorstw, czy fundacji do większego finansowania szkolnictwa wyższego	34.7	21.8	49.7	45.7	22.3	23.7	20.4	19.5	34.6	34.2
<b>Suma (Indeks)</b>	<b>128.7</b>	<b>142.7</b>	<b>208.0</b>	<b>126.7</b>	<b>83.4</b>	<b>142.0</b>	<b>119.3</b>	<b>89.7</b>	<b>117.0</b>	<b>143.1</b>

**Tabela 3.** Indeks kolegalności w podejmowaniu decyzji. Odpowiedź na pytanie “Kto w Pani/Pana uczelni posiada decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?” (Pytanie E1), wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach: odpowiedź: Rady wydziału/instytutu\_(w procentach).

	Austria	Finlandia	Niemcy	Irlandia	Włochy	Holandia	Norwegia	Polska	Portugalia	Szwajcaria	Wielka Brytania
Wybór osób kierujących administracją	8.9	22.0	20.3	18.5	7.4	1.5	15.5	8.5	18.1	41.5	28.7
Wybór (zatrudnienie) nowego pracownika akademickiego	32.0	32.7	38.5	44.8	34.9	55.2	32.9	47.2	55.6	59.8	41.9
Awans instytucjonalny, decyzje dotyczące mianowania na stanowisko profesora nadzwyczajnego	4.3	47.0	12.9	58.0	33.6	37.0	32.5	60.4	50.1	73.7	52.2
Wyznaczanie priorytetów budżetowych	2.6	23.7	11.2	19.5	20.7	15.2	20.4	22.5	8.5	44.4	27.1
Kierowanie procesem dydaktycznym w ramach wydziału	9.6	24.2	0.0	14.0	45.1	41.1	21.4	68.5	52.3	67.4	29.2
Ustalanie kryteriów rekrutacyjnych na studiach pierwszego stopnia	18.0	42.5	27.1	38.7	53.9	38.6	41.2	33.8	41.2	58.1	44.0
Zatwierdzanie nowych programów nauczania	21.0	41.3	25.0	68.2	68.9	28.4	0.0	73.7	54.3	60.4	57.0
Ewaluacja zajęć dydaktycznych	11.1	22.4	25.2	23.0	34.7	31.5	20.1	44.0	23.6	36.0	32.3
Ustanowienie wewnętrznych celów w zakresie badań	2.7	14.9	12.7	22.1	12.2	29.7	15.2	15.2	32.2	36.9	15.2
Ewaluacja prowadzonych badań	11.7	18.7	20.7	26.9	32.4	31.0	18.1	27.3	27.9	37.5	22.3
Współpraca międzynarodowa	1.5	7.3	5.9	10.2	5.9	20.8	4.5	16.7	15.3	11.6	9.3
<b>Suma (Indeks)</b>	<b>123.3</b>	<b>296.6</b>	<b>199.6</b>	<b>344.1</b>	<b>349.7</b>	<b>329.9</b>	<b>221.7</b>	<b>417.7</b>	<b>379.2</b>	<b>527.1</b>	<b>359.3</b>

**Tabela 6.** Zarządzanie uniwersytetem. Pytania E4 oraz E5, pięciopunktowa skala Likerta od 1= zdecydowanie się zgadzam do 5= absolutnie się nie zgadzam; połączone odpowiedzi 1 oraz 2), procent zgadzających się i zgadzających się zdecydowanie, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach.

	Austria	Finlandia	Niemcy	Irlandia	Włochy	Holandia	Norwegia	Polska	Portugalia	Szwajcaria	Wielka Brytania	Średnia
Silny nacisk na realizację misji organizacyjnej	37.9	55.4	37.7	52.3	19.8	52.2	41.3	19.6	46.4	45.5	56.5	42.2
Dobra komunikacja pomiędzy władzami uczelni oraz pracownikami akademickimi	18.8	32.0	19.0	18.9	26.0	26.4	34.6	21.7	28.9	35.4	20.6	25.7
Centralny i odgórny sposób zarządzania	62.9	52.5	44.9	75.9	52.0	53.1	29.6	51.4	45.4	42.4	59.2	51.7
Kolegialny sposób podejmowania decyzji	22.4	26.2	27.8	17.3	15.8	32.6	24.5	26.9	36.3	43.9	19.7	26.7
Silny nacisk na (mieralne) efekty pracy akademickiej	49.9	59.3	0.0	54.3	21.7	71.2	51.8	57.7	37.8	45.3	71.9	47.4
Nadmiernie długie i zawile procedury administracyjne	75.3	57.3	71.0	80.1	53.2	53.8	55.6	70.0	55.3	52.4	70.7	63.2
Pozytywna postawa pracowników administracji wspierających proces dydaktyczny	26.1	25.7	27.6	29.9	18.9	48.4	43.6	29.8	31.5	41.4	39.7	33.0
Pozytywna postawa pracowników administracji wspierających proces badawczy	33.7	25.1	24.7	51.0	17.1	35.8	36.0	24.1	15.7	50.3	38.6	32.0
Nacisk rozwój umiejętności menadżerski/administracyjnych na poszczególnych wydziałach	39.1	24.8	20.3	46.2	4.6	26.0	10.2	16.3	9.6	45.6	35.4	25.3
Najwyżsi rangą pracownicy administracji dobrze zarządzają uczelnią	39.1	40.9	34.0	27.4	32.2	41.8	37.8	24.8	42.5	39.3	22.0	34.7
Jestem informowany o tym, co się dzieje na uczelni	56.9	44.4	50.9	33.7	41.3	44.0	38.0	34.8	35.6	40.7	32.0	41.1
Brak zaangażowania pracowników akademickich w sprawy uczelni to duży problem	63.3	28.7	44.3	59.6	39.2	28.2	34.8	18.4	55.1	32.6	38.4	40.2

Studenci powinni posiadać silniejszy głos w tworzeniu polityki uczelnianej, która ich dotyczy	42.6	28.4	40.1	33.8	30.9	13.9	27.7	29.6	26.6	23.8	28.8	<b>29.7</b>
Administracja uczelni wspiera wolność akademicką	41.5	23.7	38.6	38.7	47.2	49.6	30.8	17.9	40.8	50.6	46.9	<b>38.8</b>

*Professor Marek Kwiek  
Center for Public Policy Studies, Director  
Poznan University, Poland  
kwiekm@amu.edu.pl*

Papers in the series include the following:

- Vol. 1 (2006) Marek Kwiek, „The Classical German Idea of the University, or on the Nationalization of the Modern Institution”
- Vol. 2 (2006) Marek Kwiek, „The University and the Welfare State in Transition: Changing Public Services in a Wider Context”
- Vol. 3 (2007) Marek Kwiek, „Globalisation: Re-Reading its Impact on the Nation-State, the University, and Educational Policies in Europe”
- Vol. 4 (2007) Marek Kwiek, „Higher Education and the Nation-State: Global Pressures on Educational Institutions”
- Vol. 5 (2007) Marek Kwiek, „Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities”
- Vol. 6 (2007) Dominik Antonowicz, „A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery”
- Vol. 7 (2007) Marek Kwiek, „On Accessibility and Equity, Market Forces, and Academic Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”
- Vol. 8 (2008) Marek Kwiek, „The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education: Cost-Sharing, Equity, and Access”
- Vol. 9 (2008) Marek Kwiek, „The Changing Attractiveness of European Higher Education in the Next Decade: Current Developemnts, Future Challenges, and Major Policy Options”
- Vol. 10 (2008) Piotr W. Juchacz, „On the Post-Schumpeterian "Competitive Managerial Model of Local Democracy" as Perceived by the Elites of Local Government of Wielkopolska”
- Vol. 11 (2008) Marek Kwiek, „Academic Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe”
- Vol. 12 (2008) Dominik Antonowicz, „Polish Higher Education and Global Changes – the Neoinstitutional Perspective”
- Vol. 13 (2009) Marek Kwiek, „Creeping Marketization: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet”
- Vol. 14 (2009). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „EUropean (Legal) Culture Reconsidered”
- Vol. 15 (2010). Marek Kwiek, „Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie”
- Vol. 16 (2010). Marek Kwiek, „Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformacje finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie”
- Vol. 17 (2010). Marek Kwiek, „Integracja europejska a europejska integracja szkolnictwa wyższego”
- Vol. 18 (2010). Marek Kwiek, „Dynamika prywatne-publiczne w polskim szkolnictwie wyższym w kontekście europejskim”
- Vol. 19 (2010). Marek Kwiek, „Transfer dobrych praktyk: Europa i Polska”
- Vol. 20 (2010). Marek Kwiek, „The Public/Private Dynamics in Polish Higher Education. Demand-Absorbing Private Sector Growth and Its Implications”
- Vol. 21 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Knowledge Production in Central Europe”

- Vol. 22 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Their Changing Social and Economic Settings. Dependence as Heavy as Never Before? ”
- Vol. 23 (2011). Marek Kwiek, „Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: The Polish Case”
- Vol. 24 (2011). Marek Kwiek, „Social Perceptions vs. Economic Returns from Higher Education: the Bologna Process and the Bachelor Degree in Poland”
- Vol. 25 (2011). Marek Kwiek, „Higher Education Reforms and Their Socio-Economic Contexts: Competing Narratives, Deinstitutionalization, and Reinstitutionalization in University Transformations in Poland”
- Vol. 26 (2011). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „Post-Metaphysically Constructed National and Transnational Public Spheres and Their Content”
- Vol. 27 (2011). Dominik Antonowicz, „External influences and local responses. Changes in Polish higher education 1990-2005”
- Vol. 28 (2011). Marek Kwiek, „Komisja Europejska a uniwersytety: różnicowanie i izomorfizacja systemów edukacyjnych w Europie”
- Vol. 29 (2012). Marek Kwiek, „Dokąd zmierzają międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego?”
- Vol. 30 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytet jako ‘wspólnota badaczy’? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej”