

**Dominik ANTONOWICZ**

**Z tradycji w nowoczesność.  
Brytyjskie uniwersytety w drodze  
do społeczeństwa wiedzy**

**CPP RPS Volume 40 (2013)**

**Correspondence to the Author:**

Dr Dominik Antonowicz  
Institute of Sociology  
Nicolaus Copernicus University  
ul. Fosa Staromiejska 1a  
87-100 Toruń, Poland  
E-mail: [dominik.antonowicz@uni.torun.pl](mailto:dominik.antonowicz@uni.torun.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.

## **Abstract**

Brytyjskie szkolnictwa wyższe przeszło w ostatnich dwudziestu latach cały szereg fundamentalnych zmian związanych z procesem upowszechnienia studiów wyższych oraz stopniowego ograniczania środków publicznych wydawanych na szkolnictwo akademickie. Artykuł stanowi próbę wieloaspektowej analizy rynkowego modelu uniwersytetu przeprowadzonej w świetle refleksji zawartych w zbiorze *The Enterprising University. Reform, Excellence and Equity*, pod redakcją Garetha Williama. W tekście przedstawiony jest zmieniający się obraz sposobu funkcjonowania i struktury szkolnictwa wyższego oraz wewnętrznej organizacji uniwersytetów w Wielkiej Brytanii oraz krajach Commonwealthu. Szczególna uwaga poświęcona została ewaluacji nowych form kooperacji pomiędzy uniwersytetami, a organizacjami z sektora przedsiębiorstw.

W końcowej części artykułu podjęta została dyskusja na temat kondycji współczesnych uniwersytetów oraz zagrożeń ich rozwoju związanych z procesem urynkowania instytucji akademickich oraz redefinicji roli uczonego.

## **Keywords**

Uniwersytet, uniwersytet przedsiębiorczy, Nowe Zarządzanie Publiczne

DOMINIK ANTONOWICZ

## Z TRADYCJI W NOWOCZESNOŚĆ. BRYTYJSKIE UNIwersytety W DRODZE DO SPOŁECZEŃSTWA WIEDZY<sup>1</sup>

Od XII wieku uniwersytety brytyjskie były niewielkimi, hermetycznymi, funkcjonującymi w sposób autonomiczny, a przede wszystkim elitarnymi instytucjami. W ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat model ten uległ fundamentalnym przekształceniom, a brytyjskie uczelnie utraciły elitarny (klasowy) charakter, przekształcając się w instytucje o charakterze masowym. Tej zmianie towarzyszy też proces komercjalizacji wiedzy i instytucji akademickich oraz stopniowego przyjmowania przez uczelnie wzorów funkcjonowania organizacji komercyjnych wraz korporacyjną kulturą zarządzania. Głównym motorem zmian było stopniowe otwieranie się uczelni na świat zewnętrzny i aktywizacja środowiska naukowego. Uspołecznienie uniwersytetów nie zawsze odbywało się przy poparciu i entuzjazmie środowiska akademickiego, a wiele zmian zostało dokonanych przy stanowczym sprzeciwie uczonych. Jednakże kolejne rządy - czy to konserwatywne czy też laburzystowskie - wykazywały silną polityczną determinację w przełamywaniu tradycyjnych wzorów i modernizacji mechanizmów funkcjonowania uczelni.

Model brytyjskich uczelni – określany mianem modelu newmanowskiego - różnił się w znacznym stopniu od uniwersytetów kontynentalnych, opartych na humboltowskim modelu liberalnym. Co ważniejsze, zdaniem Ernesta Barkera odmienność tradycji akademickiej na Wyspach i na Kontynencie wynika z faktu, że *uniwersytety brytyjskie nie są instytucjami państwowymi. Są one związkami prywatnymi, podobnie jak niegdyś były średniowieczne kolegia uniwersyteckie, z których wywodzą się ostatecznie nowoczesne uczelnie akademickie. (...) Istotną i podstawową cechą uniwersytetów brytyjskich jest natomiast fakt, że są one bądź instytucjami samorządnymi, bądź też związkami prywatnymi ze swoim własnym zarządem, własnymi finansami oraz pełnym prawem mianowania personelu i wogóle kontrolowania swego życia* Barker (1946:8). W skali europejskiej jest to osobliwa sytuacja, bowiem

---

<sup>1</sup> Opublikowano: Antonowicz, Dominik. 2004. Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy, *"Nauka i Szkolnictwo Wyższe"*, nr 1(23), s. 111-124.

większość uniwersytetów kontynentalnych została podporządkowana aparatowi etatystycznemu już w okresie oświecenia. Sprzyjała temu idea oświeconego rozumu Kanta, a następnie podstawą koncepcji uniwersytetów stała się kultura „*Bildung*” - konstytuowania podmiotu państwa narodowego. Jak pisze Marek Kwiek, było to swego rodzaju niepisane porozumienie między wiedzą i władzą, która z jednej strony dawała nowe instytucjonalne możliwości ludziom nauki, a z drugiej obligowała do wspierania kultury narodowej poprzez kształcenie obywateli państwa narodowego.

Drugą ważną cechą wyróżniającą brytyjskie uniwersytety jest ich niejawną rolę w umacnianiu klasowej stratyfikacji społecznej, co wynika z tego, że uczelnie na Wyspach zawsze były instytucjami niezwykle elitarnymi, skupiając się raczej na przekazywaniu treści kulturowych i wychowywaniu elit, aniżeli kształceniu specjalistów. Duch wiktoriańskiej arystokracji unosił się nad murami uniwersytetów, czyniąc z nich miejsca bardzo ekskluzywne, przeznaczone dla szlachetnie urodzonych. Dość powiedzieć, że przed wybuchem II wojny światowej w Wielkiej Brytanii, która liczyła około 45 milionów obywateli było około 50 tysięcy studentów, co średnio dawało około jednego studenta na dziewięćset mieszkańców - dziewięć razy mniej aniżeli w analogicznym okresie w USA.

Ekskluzywny charakter studiów akademickich spowodował, że wiele profesji, tradycyjnie związanych z edukacją uniwersytecką, było zmuszonych do rozwinięcia własnych wzorów kształcenia poza murami akademii. Według Roberta Stevensa do połowy końca lat pięćdziesiątych funkcjonowało wiele alternatywnych form kształcenia, przede wszystkim terminowanie (*ang. apprenticeship*), czyli nauka utylitarnej wiedzy i kształtowanie zawodowych umiejętności w miejscu pracy. W roku 1950 większość prawników nigdy nie studiowała w uniwersytecie albo odbyła studia nie-prawnicze. Zarówno przemysł, jak i większość małych i średnich przedsiębiorstw rekrutowała pracowników w wieku szesnastu, osiemnastu lat, następnie szkoląc ich samodzielnie i przygotowując do wykonywania określonych obowiązków. Kształceniem pielęgniarek, nauczycieli, farmaceutów czy też inżynierów oraz weryfikowaniem ich przygotowania do profesji zajmowały się izby zawodowe (Stevens 2004: 13).

Aż do XIX wieku brytyjskie szkolnictwo wyższe opierało się dwóch renomowanych uczelniach Oxford i Cambridge oraz kilku mniejszych w Szkocji. Dopiero rewolucja industrialna stworzyła zapotrzebowanie na powstanie nowych uniwersytetów - takich w

Birmingham, Manchesterze czy Liverpoolu - które ze względu na charakterystyczny dla epoki industrialnej wygląd określano mianem czerwono-ceglanych (*ang. Redbrick universities*). Polityka rządowa wobec uniwersytetów w Wielkiej Brytanii została oparta na prostym i wypróbowanym schemacie, w którym centralne miejsce zajmował Komitet Grantów Uniwersyteckich - *University Grants Committee (UGC)*. Komitet został utworzony w 1919 roku przez Ministerstwo Skarbu. Z formalno-prawnego punktu widzenia nie posiadał żadnych kompetencji, ale w praktyce odgrywał znaczącą rolę w tworzeniu i realizacji założeń polityki rządowej wobec uniwersytetów. Zajmował się przede wszystkim dystrybucją środków finansowych do poszczególnych uniwersytetów. Istotną cechą charakterystyczną tradycyjnego modelu polityki naukowej była dominująca rola środowiska akademickiego w wyznaczaniu kierunków rozwoju oraz w sferze doradztwa w procesie realizacji polityki naukowej. Członkami *University Grant Committee (UGC)* byli wyłącznie uczeni, a aparat etatystyczny nie posiadał bezpośredniej - w rozumieniu biurokratycznym - kontroli nad funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego. Zakres kompetencji Komitetu obejmował rozdzielanie publicznych funduszy – rozdzielanych w formie pięcioletnich grantów pomiędzy poszczególne uczelnie według kryteriów, które były niejawnie dla opinii publicznej, w tym również dla władz uczelni. Sądzono, że znajomość działania algorytmu, na podstawie którego następuje przyznawanie środków finansowych mogłaby negatywnie wpłynąć na sposób funkcjonowania uniwersytetów, gwałcąc idee wolności i niezależności akademickiej. Według Ernsta Simona (1946/7:80) w tym okresie *brytyjskie uniwersytety pozostają jako jeden z niewielu przykładów całkowitego laissez faire* i aż do połowy lat siedemdziesiątych Komitetu zdołał utrzymać dominującą rolę w kształtowaniu polityki rządowej wobec instytucji akademickich.

Po zakończeniu II wojny światowej gwałtownie wzrosła społeczna presja na zwiększenie dostępności kształcenia uniwersyteckiego, a opublikowany w 1944 roku raport Barlowa wręcz domagał się zwiększenia liczby studentów o 80% w ciągu dekady, co faktycznie nastąpił w ciągu dwóch lat. Jednak ten trend został szybko zatrzymany i po roku 1950 liczba studentów zaczęła spadać (Simon 1955/6: 122). Kontrowersje wzbudzała również kwestia upracticznienia programów nauczania oraz kierunków badań naukowych. Uznano że minęły już czasy gdy dyplom uniwersytecki był traktowany jak ważny atrybut przynależności klasowej i jednocześnie przepustka do kariery w wyższych sferach urzędniczych, anglikańskim episkopacie, adwokaturze lub elitarnych szkołach publicznych, a uniwersytety stanowiły raczej wykwintny element wiktoriańskiej tradycji i obiekt dumy narodowej, nie

odgrywający jednak większej roli w odbudowie i rozwoju zniszczonego wojną kraju. Biorąc pod uwagę społeczny klimat czasów powojennych powszechny entuzjazm i solidarność można wywnioskować, że izolacjonizm i „pasożytnictwo” świata akademickiego nie przysparzał mu wiele sympatii.

Przez cały okres powojenny pojawiały się liczne głosy krytykujące brytyjskie uniwersytety. Kwestionowano sztuczny elitaryzm (snobizm) uniwersytetów, jak również tradycyjnej dominacji niepraktycznych *liberal education*, w której upatrywano główną przyczynę powojennego kryzysu gospodarczego. Ilustrację tych nastrojów przedstawia Corelli Barnett (1985) czy W. D. Rubensteina (1993) dowodząc, że oderwane od rzeczywistości uczelnie przyczyniały się do spowolnienia rozwoju gospodarczego. W podobnym tonie wypowiadał się M. J. Wiener (1981) oskarżając brytyjskie uniwersytety o zabijanie ducha przedsiębiorczości. W pracach tych w sposób zasadniczy podważano społeczną użyteczność uniwersytetu opartego na paradygmacie sformułowanym przez Johna Henry’ego Newmana. W publicystyce brytyjskiej można również odnaleźć silną krytykę, a według Henryka Szarrasa nawet wyodrębnić nurt krytyczno-satyryczny kwestionujący pasożytniczy i dekadenski styl życia uniwersyteckiego. Wśród głównych prac wpisujących się w ten nurt należy tu wymienić *Homo Historicus* M. Bradbury’ego czy *Educaję Rity* autorstwa W. Russela.

Był to punkt wyjścia do szerszej dyskusji na temat społecznej roli uniwersytetów, w którą zaangażowali się zarówno przedstawiciele świata akademickiego, jak i politycy. Publiczna dyskusja pokazała znaczną polaryzację stanowisk dotyczących roli i wzorów funkcjonowania brytyjskich uniwersytetów. Ilustracją tych skrajności było opublikowanie raportów dwóch komisji parlamentarnych – Komisji Andersona i Komisji Robbinsa, których wnioski były całkowicie odmienne. Pierwszą pracę podjęła - powołana w 1958 roku – Komisja lorda Colina Andersona, która w ogłoszonym raporcie pozytywnie oceniła model brytyjskich uniwersytetów i zarazem postulowała potrzebę kontynuacji newmanowskiej tradycji. Dzięki wnioskowi z Raportu Andersona możliwe było utrzymanie hermetyczności uniwersytetów jeszcze przez kilka kolejnych lat. Jednak ze względu na presję społeczną, a także gwałtowne zmiany, jakie zachodziły w tym okresie w europejskim (kontynentalnym) szkolnictwie wyższym reforma mechanizmów funkcjonowania uniwersytetów była praktycznie przesądzona. Raport Komisji Andersona był jednym z ostatnich głosów opowiadających się za utrzymaniem newmanowskiego modelu instytucji akademickich, bowiem narastająca

społeczne oczekiwania wobec uniwersytetów były zbyt silne, aby tradycyjna pozycja świata akademickiego mogła zostać utrzymana.

### **Pierwszy etap – umasowienie szkolnictwa wyższego**

Pierwszą odsłoną procesu otwierania się brytyjskich uniwersytetów było opublikowanie przez Komisję Robbinsa - powołaną w 1961 przez premiera Harolda Macmillana - raportu oceniającego sytuację i perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii. Ogłoszony w 1963 roku dokument okazał się przełomowym wydarzeniem w formowaniu nowych relacji pomiędzy światem akademickim a społeczeństwem - zawierając krytyczną diagnozę tradycyjnego modelu uczelni i sugerując rządowi wprowadzenie fundamentalnych zmian do polityki wobec szkół akademickich. Stanowił on jednocześnie sygnał dla uczonych do opuszczenia „wieży z kości słoniowej” i pełnego otwarcia się na świat zewnętrzny. Jak pisał Charles Morris *nadszedł wreszcie czas gdy akademickie mury Jerycha bez żadnych zahamowań zostały zburzone przy głośnym dźwięku fanfarów (Morris 1963/4:9).*

Z perspektywy historycznej raport zawierał kluczowe dla rozwoju brytyjskiego szkolnictwa wyższego stwierdzenie, które otworzyło wrota uniwersytetów dla większej ilości studentów, stawiając podwaliny pod proces masowego szkolnictwa wyższego. Jako warunek pomyślnego rozwoju społeczeństwa umożliwienie uzyskania wyższego wykształcenia wszystkim osobom mającym odpowiednie kwalifikacje i chcącym podjąć studia, co więcej *rząd ma obowiązek zagwarantowania odpowiednich środków finansowych dla realizacji celów przyjętych w raporcie (Higher Education 1963 § 31).* Postulowano również modyfikację programów dydaktycznych w szkolnictwie wyższym kładąc większy nacisk na zdobywanie użytecznej wiedzy i kształtowanie umiejętności przydatnych w pracy zawodowej. Dokument przygotowany przez Komisję Robbinsa ostatecznie pogrzebał newmanowską ideę uniwersytetu, postulując jego umasowienie i częściowe uzawodowienie. Zawarte w raporcie wnioski wynikały również z analizy sytuacji społeczno-ekonomicznej innych krajów, w szczególności Stanów Zjednoczonych, które we wszystkich dziedzinach są ważnym punktem odniesienia dla Brytyjczyków. Analizy Martina Trowa (1964/4:139) wskazywały, że w gospodarce amerykańskiej obserwowano znaczące zwiększenie popytu na pracę ludzi wykształconych, a na rynku pracy zaczęło brakować miejsca dla osób o niskich kwalifikacjach. Wprawdzie jak twierdził wówczas Trow brytyjska gospodarka nie posiadała

problemu z absorpcją pracowników o niskich kwalifikacjach, to jednak nawet najdłuższy wzrost gospodarczy kiedyś musi się skończyć, a w warunkach recesji w największym stopniu bezrobociem zagrożeni są ludzie o najmniejszych kwalifikacjach.

Rozważając pierwszą odsłonę procesu uspołecznienia uniwersytetów trzeba zaznaczyć, że Raport Robbinsa był pierwszym dokumentem zajmującym się kwestiami akademickimi i otwarcie poruszającym wstydliwą kwestię wpływu pochodzenia klasowego na dostępność do studiów akademickich. W latach sześćdziesiątych prawdopodobieństwo dostania się na studia akademickie przez osoby wywodzące się z klasy robotniczej było 33 razy mniejsze aniżeli osób, których rodzice mieli dyplom wyższej uczelni. Mimo tak wyraźnych różnic w dostępie do edukacji, nie traktowano tego jako zjawiska o charakterze negatywnym, jak pisze Trow (1963/64: 46). *Nie widzę w tym nic złego tak długo jak długo edukacja pozostaje liberalna i humanistyczna. Wytlumaczenie tego zjawiska nie jest specjalnie trudne i zostało dobrze udokumentowane – odzwierciedla ono różnice w języku, dostępności do dóbr kultury oraz stosunku klas społecznych do kwestii edukacji. Z tego powodu pragmatycznie zakładano, że nierówności w dostępie do edukacji akademickiej zasadniczo się nie ulegną zmianie, upatrując przyczyn takiego stanu rzeczy w osobliwej naturze brytyjskiego społeczeństwa oraz naturze kształcenia akademickiego.*

Znaczenie przełomu wywołanego Raportem Robbinsa ilustruje znaczący wzrost liczby studentów w Wielkiej Brytanii w latach sześćdziesiątych, stopniowo następowało umasowienie szkolnictwa wyższego, z tym, że chętniej i znacznie więcej studentów przyjmowały politechniki, czyli nie-akademickie szkoły wyższe (odpowiednich polskich wyższych szkół zawodowych).

Politechniki – zawodowe szkoły wyższe – posiadały znacznie niższy status od uniwersytetów, ale z punktu widzenia finansów publicznych była bardziej produktywna, bowiem zajmowały się głównie dydaktyką. Pierwotnie zostały utworzone po to aby osobom z klasy robotniczej stworzyć szansę zwiększenia wiedzy ogólnej i zdobywania przydatnych umiejętności. Ich rola jednak zmieniła się w 1966 roku, gdy to ustawa „A Plan for the Politechnics and Other Colleges” określiła je jako regionalne centra szkolnictwa wyższego mające *linking industry with business*. Faktycznie sankcjonując istnienie binarnego podziału w brytyjskim szkolnictwie wyższym, elitarnych uniwersytetów i masowych politechnik i collegów. Ich obecność była równie naturalna, co istnienie pozaakademickiego kształcenia zawodowego w

Wielkiej Brytanii, ale z politycznego punktu widzenia kwestia była bardzo drażliwa dla laburzystów nieufnie spoglądających na wszelkie formy akademickiej elitarności, powielających klasową strukturę społeczeństwa brytyjskiego.

Brytyjskie szkolnictwo wyższe wykorzystując dynamiczny rozwój gospodarczy w znacznym stopniu zmieniło się zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Władze państwowe zdawały sobie sprawę, że utrzymanie „niepraktycznych”, elitarnych i hermetycznych uczelni hamuje rozwój gospodarczy, który nieustannie potrzebuje nowych, dobrze-wykwalifikowanych specjalistów: inżynierów, ekonomistów czy bankowców. Stare uniwersytety z klasycznym nastawieniem na wychowywanie elit nie były w stanie realizować potrzeb społecznych. Dlatego, pomimo tradycyjnej autonomiczności środowiska akademickiego (Antonowicz 2003), od połowy lat sześćdziesiątych brytyjskie władze rozpoczęły stopniowo, ale konsekwentnie ingerować w kształtowanie priorytetów polityki wobec szkolnictwa wyższego, upatrując w nim strategiczną część gospodarki narodowej. Współpraca między rządem a uczelniami układała się poprawnie tak długo, jak długo rząd centralny był w stanie spełniać finansowe oczekiwania uczelni, ale nic już nie było w stanie zatrzymać postępującego procesu uspołecznienia uniwersytetów brytyjskich, obalając mityczną „wieżę z kości słoniowej” i otwierając mury akademii na świat zewnętrzny.

### **Etap drugi – racjonalizacja finansów publicznych**

Upadek państwa opiekuńczego spowodowany kryzysem gospodarczym spowolnił proces upowszechniania szkolnictwa wyższego. Wprowadzenia reformy finansów publicznych oznaczało konieczność daleko idącej racjonalizacji wydatków budżetowych, co dotyczyło również, a może przede wszystkim, funduszy przeznaczanych na funkcjonowanie uniwersytetów (por. Dąbrowa-Szeffler 1997). W dodatku, premier Margaret Thatcher (1995:166) nigdy nie skrywała głębokiej niechęci do uniwersytetów i brytyjskiego środowiska naukowego (zresztą z wzajemnością) upatrując w nim źródło marnotrawstwa publicznych pieniędzy, które działa bez transparentnych kryteriów i społecznej (politycznej) kontroli. Dlatego w obliczu kryzysu finansów publicznych rząd centralny uznał, że tradycyjna autonomia uniwersytecka (Antonowicz 2003) nie sprzyja procesowi racjonalizacji wydatków i dlatego powinien on w sposób bardziej energiczny zdyscyplinować uniwersytety w sprawach finansowych (por. Wagner 1997; West 1997). Premier Thatcher *podważyła w*

*pewnym stopniu celowo, w pewnym nieświadomie sens funkcjonowania uniwersytetów. Ona (lub jej administracja) ograniczyła uniwersytecką autonomię i stworzyła system centralnej kontroli na miarę Indii, Kuby, Związku Radzieckiego czy Chin w stadium ich największej centralizacji (Stevens 2004:45). Jej rząd centralny uznał że szkoły akademickie działając w sposób autonomiczny, jednocześnie korzystając z pieniędzy podatników, nie przyczyniają się w sposób optymalny do rozwoju gospodarczego kraju, a więc nie przynoszą wymiernych korzyści obywatelom-podatnikom. Według Guy Neave'a powodowało to nacisk na wprowadzenie do szkół wyższych wiedzy przydatnej w praktyce. Uważa on jednak, że w dłuższej perspektywie uzawodowienie ma jednak bardziej chronić społeczną i polityczną funkcję uniwersytetu sensu stricto, niż zapewnić rzeczywisty udział w kształceniu na poziomie wyższym grupom, które w nim nie uczestniczyły (Neave 1994:19).*

To była druga odsłona procesu uspołecznienia uniwersytetów, choć dla władz uniwersyteckich, a także całego środowiska akademickiego było to zdumiewające, a wręcz obrazoburcze posunięcie. Uznano je niemal za zamach na autonomiczność uniwersytetów, status uniwersytetów został zredukowany do szeregowych instytucji sektora publicznego, a relacje pomiędzy rządem a uniwersytetami stał się żywą ilustracją klasycznego dylematu relacji między pryncypałem i agentem (ang. *principal-agent problem*). Posiadając mandat społeczny rząd wystąpił w roli pryncypała domagając się, aby pełniący rolę agentów instytucje sektora publicznego – w tym przypadku uniwersytety - realizowały wyznaczone przez niego cele, gdyż to rząd w imieniu obywateli finansuje funkcjonowanie uniwersytetów. Jak mawiał Winston Churchill *who pays the paper call the tune*. Shattock stwierdza, że z atakiem na uniwersytety wiązała się utrata politycznego wsparcia, bo *dla skrajnych konserwatystów jest ono ostoją wszelkiej maści rewolucjonistów i wywrotowców, a dla laburzystowskich lewaków – twierdzą reakcjonistów i wrogów świata pracy* (Szarras 1989: 59). Według rządu centralnego brytyjskie uniwersytety – tradycyjnie cieszące się bardzo szeroką autonomią – nie tylko winny wprowadzić znaczące oszczędności, ale winny prowadzić kształcenie oraz badania przede wszystkim z myślą o potrzebach gospodarki. Postulat ten był niezwykle kontrowersyjny bowiem wcześniej politycy starali się nie ingerować w świat akademicki, pozostawiając go domenie uczonych. Uznano, jednak że uniwersytety nie są nie mogą pozostać wyłącznie (drogą)relikwią przeszłości i wzory ich funkcjonowania winny zostać zmodernizowane dla dobra wszystkich obywateli. Unowocześnienie funkcjonowania uniwersytetów wiązało się więc z racjonalizacją ich finansów, zmianą modelu zarządzania, a także modernizacją programów nauczania, tak aby

spełniały wymogi rynku pracy. Wzorem dla uniwersytetów miały być politechniki, które znajdując się pod bezpośrednim nadzorem organów samorządu terytorialnego posłusznie realizowały zadania wyznaczone im przez dyrektywy rządowe.

Od początku rządu Konserwatystów zmierzały od ograniczenia niezależności uniwersytetów, co stopniowo czyniły zmniejszając środki finansowe przeznaczane dla akademickich szkół wyższych, a także detronizując władze UGC i zastępując go – znajdującym się pod całkowitą kontrolą polityków *University Funding Council(UFC)*, a następnie (obejmującym również „nowe uniwersytety”) *Higher Education Funding Council (HEFC)*.

W podobny sposób chciano przystosować wzory funkcjonowania uniwersytetu do potrzeb nowoczesnego społeczeństwa. Naturalnie, nie było to zadanie łatwe bowiem środowisko akademickie należy do bardzo konserwatywnych i nieufnych wobec wszelkich zmian, szczególnie w funkcjonowaniu uniwersytetów. Niemniej jednak premier Thatcher była silnie zdeterminowana, aby wprowadzić mechanizmy racjonalizacji gospodarowania publicznymi pieniędzmi poprzez stworzenie quasi-rynkowej konkurencji. Uczelnie musiały obniżać koszty funkcjonowania i podnosić efektywność pracy. Reformowanie brytyjskich uczelni rozpoczęto od zmiany systemu finansowania. Tradycyjnie *University Grant Comittee* finansowało szkolnictwo wyższe w sposób podmiotowy, rozdzielając pięcioletnie granty poszczególnym uczelniom indywidualnie według określonej (choć tajnej) formuły. Pierwszym krokiem do racjonalizacji wydatków publicznych i podniesienia efektywności funkcjonowania uniwersytetów było rozdzielenie funduszy przeznaczonych na badania od funduszy na dydaktykę oraz wprowadzenie obiektywnych wskaźników weryfikujących efekty funkcjonowania instytucji akademickich. Ewaluacja funkcjonowania instytucji akademickich odbywała się na podstawie kryteriów wyznaczonych przez rząd. Praktyczne urzeczywistnienie tego systemu dokonuje się poprzez zastosowanie wskaźników ilustrujących stopień realizacji zadań powierzonych określonej instytucji, bądź też pojedynczym pracownikom akademickim. Tak zwane *performance indicators*, Jeannette Taylor - na podstawie badań przeprowadzonych wśród uczonych pracujących na uniwersytetach australijskich - nazywa strategiczną manipulacją ze strony ustalających kryteria, czyli rządu (Taylor 2001).

Uwieńczeniem działalności premier Thatcher i jej zwolenników był *Education Reform Act* z 1988 roku, którego autorem był zniechęcony w kręgach akademickich Lord Kenneth

Baker. Ustawa znosiła binarny system akademicki w Wielkiej Brytanii, co wiązało się z zrównaniem formalnego statusu „starych” i „nowych” uniwersytetów. Politechniki uzyskały status uniwersytetów, a raczej uniwersytety zostały zredukowane do poziomu szkół zawodowych. W pierwotnej wersji Ustawy Baker odmówił nawet wpisania do ustawy potwierdzenia „wolności akademickiej”, dopiero gdy pojawiło się realne zagrożenie, że Izba Lordów może odrzucić Ustawę, rząd zdecydował się na wprowadzenie „*academic freedom*” do treści aktu. Jak pisze Simon Jenkins *Fundament brytyjskich uniwersytetów został zniszczony. W jego miejsce pojawiła się koncepcja Bakera podporządkowanej ściśle organom państwowym instytucji zorientowanej na kształcenie zawodowe, które nijak przypominała kolegium prowadzone przez uczonych.(...) Politechniki nie stały się uniwersytetami, to uniwersytety stały się politechnikami(Jenkins 1995:152)*. Co gorsza dla środowiska akademickiego, Reforma znosiła wiele przywilejów uczonych np. *tenure* – dożywotnie zatrudnienie profesorów, które było integralną częścią swobód akademickich. Uzasadnieniem tych działań była chęć „uwolnienia” uniwersytetów od profesorów - słabych dydaktyków lub kiepskich badaczy, którzy zajmują stanowiska, pobierają wysokie pensje i niczego nie wnoszą do nauki. Education Reform Act (1988) niszczył mit jedności świata akademickiego, uelastyczniając zarobki pracowników akademickich oraz wprowadzając mechanizmy ewaluujące ich pracę. Była to prawdziwa profanacja świata akademii i psychologiczny cios dla ludzi nauki (Shattock 2001).

W efekcie wprowadzonych zmian powstało niemal dwieście uniwersytetów, które w sposób znaczący różnią się poziomem kształcenia i prowadzenia badań. Zamiast utrwalonego podziału pomiędzy uniwersytety i politechniki, pojawił się nowy podział na „stare” i „nowe” uniwersytety. „Nowym” uniwersytetom bardzo trudno jest zmienić utrwalone wzory funkcjonowania, skupione wokół funkcji dydaktycznych, podobnie jak trudno jest rywalizować ze „starymi” uniwersytetami o utrwalonej reputacji środki na prowadzenie badań. Przepaść między nimi ilustrują bardzo popularne na Wyspach rankingi uniwersytetów (Bowden 2000; Taylor 2003), to sarkastycznie zauważył Stevens (2004:68) *Names might change; the reality did not necessarily do so*.

Wraz z dyferencjacją sektora akademickiego nastąpiło wewnętrzne zróżnicowanie interesów świata akademickiego. W konsekwencji tradycyjna organizacja broniąca interesu uniwersytetów *Committee of Vice-Chancellors and Principal* (CVCP), ostatnio przemianowana na *Universities-UK* straciła znacznie na swojej sile i randze, będąc niezdolną

do lobbowania w imieniu wszystkich uczelni. W ich miejsce pojawiły się stowarzyszenia reprezentujące interesy wybranych (elitarnych) uniwersytety np. *The Russell Group*. Są one znacznie bardziej skuteczne, ale przede wszystkim odzwierciedlają głębokość i złożoność dawnych podziałów w świecie nauki.

Trzeba jednak przyznać, że utworzone po 1992 roku instytucje akademickie wprowadziły wiele dobrego do szkolnictwa wyższego, dynamizując - bardzo wolno reagujące na zmiany – „stare” uniwersytety. Dzięki ich obecności rynek edukacyjny stał się bardziej zróżnicowany, elastyczny i szybciej reagujący na potrzeby środowiska zewnętrznego.

### **Trzeci etap – partnerstwo z biznesem**

Trzecią odsłoną w procesie uspołeczniania uniwersytetów było zbudowanie silnych i trwałych relacji pomiędzy uniwersytetami a sektorem przedsiębiorstw. Chodziło o zaangażowanie uniwersytetów we współpracę z przedsiębiorstwami w realizowaniu wspólnych projektów badawczych i dydaktycznych, co ściśle wiązało się ze dywersyfikacją źródeł finansowania działalności uczelni. Było oczywistym, że ani uniwersytety, ani też przedsiębiorstwa nie można było zmusić do kooperacji z podmiotami komercyjnymi drogą administracyjną, dlatego uczyniono to subtelniej, ale bardziej skutecznie – poprzez wprowadzenie mechanizmów finansowania warunkowego. Dla brytyjskich uniwersytetów otwarcie się na ścisłą współpracę z sektorem przedsiębiorstw było kolejnym krokiem w długotrwałym procesie otwierania się na świat zewnętrzny. Z rządowej perspektywy polityka zbliżenia gospodarki i nauki miała niezwykle praktyczny wymiar (Deem 2001).

Po pierwsze rząd centralny starał się maksymalnie ograniczać wydatki publiczne, które odziedziczył w spadku po bardzo rozbudowanym państwie opiekuńczym, a w opinii thatcherowskiego rządu zasady działania *University Grant Committee* były traktowane pozostałością po nadmiernej szczodrości państwa opiekuńczego. Dlatego począwszy od 1985 roku uniwersytety mogły się ubiegać o granty badawcze z budżetu państwa proporcjonalnie do przychodów jakie uzyskały z sektora prywatnego. Liczono na to, że większe zaangażowanie sektora prywatnego w prowadzenie badań naukowych przyczyni się do odciążenia budżetu państwa.

Po drugie zakładano, że konieczność rywalizacji o fundusze komercyjne skłoni władze uniwersyteckie do zmniejszenia aktywności badawczej w obszarach, które nie mają praktycznego znaczenia dla gospodarki i reorientacji ich na bardziej ‘pożyteczne’ dziedziny, co byłby korzystne zarówno dla przedsiębiorstw, które uzyskują wiedzę ekspercką, jak i dla uniwersytetów mających możliwość polepszenia swojej sytuacji finansowej. Przewidywano, że wraz z rozwojem nauki, badania będą stawały się coraz bardziej kosztowe i budżet państwa nie będzie w stanie sfinansować wszystkich projektów, dlatego uczeni, a przede wszystkim uniwersytety powinni zacząć zabiegać o pozyskiwanie środków finansowych również z alternatywnych źródeł. Takie podejście wymusza na władzach uczelni większe wsparcie badań, których wyniki mogą być wykorzystane w gospodarce. Po trzecie, była to część szerszego planu działania zmierzającego do zerwania z (tradycyjnym w Wielkiej Brytanii) izolacjonizmem uniwersytetów, które będąc miejscami „sacrum” funkcjonowały niejako z dala od społeczeństwa „barbarzyńców”.

Przykładem takich działań jest program *The Alvey* – od nazwiska inicjatora podsekretarza stanu w Ministerstwie Handlu i Przemysłu Johna Alvey’a, którego wprowadzenie miało na celu zmiany priorytetów badawczych w naukach stosowanych. Chodziło o skierowanie badań naukowych w obszar *information technology* oraz zachęcenia przedsiębiorstw komercyjnych do inwestowania w nowe technologie, które w opinii rządu miały być przyszłościowe. Uniwersytety i ich komercyjni partnerzy mieli opracować plany prowadzeniu badań oraz wykorzystania ich rezultatów w przemyśle. Uczelnie oraz partnerzy komercyjni mieli również obowiązek przedstawić własny wkład do projektu, czy to w formie wiedzy *know-how*, laboratoriów, ekspertów, czy też środków finansowych, natomiast rola rządu ograniczać się miała do współfinansowania projektu. Program ten był bardzo szczegółowo i wielokrotnie ewaluowany Generalnie, z punktu widzenia rządu - okazała się być sukcesem, bowiem jak pisze Gareth Williams (1997:281): *Środki finansowe pozyskane z sektora przedsiębiorstw wzrosły gwałtownie i generalne opinie o programie są bardzo pozytywne ponieważ pozwolił on na zdobycie dodatkowych środków finansowych na badania naukowe z alternatywnych źródeł. Nie wszystko jednak okazało się pełnym sukcesem ponieważ efekty programu miały niewielki wkład w uczynienie brytyjskiej gospodarki bardziej konkurencyjną w obszarze nowych technologii, a także śladowo wzrosła aktywność badawcza uniwersytetów w tej dziedzinie.* Autor wskazuje jednak na ryzyko wiążące się z realizacją takich projektów, które powodowały, że uczelnie obawiały się zatrudniać dodatkowy personel w sytuacji gdy kontynuowanie programu w dłuższym okresie czasu było bardzo niepewne. Jak się później

okazało obawy władz uniwersyteckich miały swoje uzasadnienie się uzasadnione ponieważ program został anulowany po czterech latach i wiele osób pracujących przy projektach badawczych przeniosło się do firm informatycznych (Williams 1992).

Innym wymiarem otwarcia się na potrzeby społeczne, a także dyferencjacji źródeł finansowania uniwersytetów jest realizacja idea współodpłatności za studia akademickie. W Wielkiej Brytanii (od 1998 roku) studenci muszą samodzielnie płacić czesne za studia w trybie dziennym, gdyż wcześniej *tuition fees* były uiszczane przez *Local Education Authorities (LEA's)*.

Obecnie czesne za studia licencjackie(BA) wynosi rocznie £1075 i jest stałe bez względu na typ uczelni czy też kierunek studiów. Studenci pochodzący z rodzin o niskich dochodach mogą liczyć na zwolnienie z opłacania czesnego ponieważ wysokość czesnego uzależniona jest od dochodów studenta lub jego rodziców jeżeli znajduje na ich utrzymaniu. Towarzyszy temu dobrze rozwinięty system nieoprocentowanych<sup>2</sup> kredytów studenckich. Spłata kredytu uzależniona jest od dochodu absolwenta i wynosi (9%) jego zarobków, ale jest pobierana tylko w przypadku gdy jego roczny dochód przekracza £10.000. Kwestia wprowadzenia czesnego była zawsze kwestią politycznie niewygodną dla rządzących, bowiem z jednej strony środowisko akademickie wywiera nieustanną presję na rząd aby podnieść, a przede wszystkim uelastyczyć (urynkować) wysokość czesnego bowiem część uniwersytetów jest bardzo złej kondycji finansowej, ale z drugiej strony podnoszenie czesnego jest społecznie bardzo niepopularne.

Ekonomiści, tacy jak Andrew Oswald stoją na stanowisku, że *No, we should not worry about student debt* i wszystko wskazuje na to, jednak że rząd stopniowo będzie zmierzał do urynkowienia wysokości czesnego, skupiając swoją działalność na tworzeniu mechanizmów fiskalnych, łagodzących koszty studiowania.

Według analizy Edwarda Lee i Davida Messerschmitta (1999) w drodze do *learning society* następuje stopniowa zmiana struktury potrzeb edukacyjnych, która powinna implikować uelastyczenie oferty edukacyjnej. W tradycyjnym modelu uniwersytety zajmowały się kształceniem studentów w przedziale wiekowym 19-24 lata. Po studiach absolwenci

---

<sup>2</sup> Wprawdzie kredyty są nieoprocentowane, ale na wypadek inflacji wysokość kredytu jest corocznie korygowana według Retail Prices Index (RPI).

opuszczali mury uczelni i rozpoczynali karierę zawodową, zakładali rodziny itd. Wiedza zdobyta podczas zajęć akademickich była dla nich wystarczająca do budowania niezbędnych umiejętności i gwarantowała stabilne zatrudnienie. Mobilność na rynku pracy była natomiast niewielka, ludzie rzadko zmieniali miejsce pracy, a jeszcze rzadziej kwalifikacje. Rynek pracy charakteryzował się statycznością, stabilnością i przewidywalnością kariery zawodowej.

Według Lee i Messerschmitta ten model ulega stopniowej ewolucji i wraz z rozwojem społeczeństwa opartego na wiedzy będzie ulegać dalszym przeobrażeniom. Podstawą do zmiany będzie kształtowanie się społeczeństwa opartego na wiedzy, oznacza to że zwiększy się rola wiedzy i *Continuous Personal Development* w rozwoju kariery zawodowej. Dotychczas bardzo często nauka(kształcenie) pracowników kończyło się w momencie opuszczenia szkoły akademickiej, mieli oni co najwyżej później pracownicy mieli możliwość uczestnictwa w epizodycznych szkoleniach lub szkoleniach organizowanych przez pracodawców. W postindustrialnym społeczeństwie zwiększy się przede wszystkim mobilność osób będących na rynku pracy, ludzie częściej będą zmieniali miejsce pracy, ale również częściej niż dotychczas będą chcieli zdobywać nowe kwalifikacje. Według tych badaczy w *learning society* kluczową dla indywidualnego rozwoju będzie zdolność nieustannego uczenia i podnoszenia własnych kwalifikacji, a w gospodarce opartej na wiedzy pracownicy staną w obliczu konieczności znacznej częstszej zmiany miejsc pracy, a co ważniejsze będą musieli nieustannie uaktualniać i powiększać wiedzę oraz podnosić własne kwalifikacje. Z tego powodu tradycyjny model, w którym młody człowiek najpierw kończył studia, a potem rozpoczynał karierę zawodową stopniowo traci na aktualności i niedługo pozostanie wyłącznie kwestią historii. W jego miejsca pojawia się nowy model, w którym następuje po sobie kilka cykli kształcenia według następującego schematu: człowiek kończy i studia podejmuje pracę, potem zmienia pracę, wraca na uczelnie poszerzyć i uaktualnić wiedzę, otrzymuje nowe kwalifikacje, po czym znowu podejmuje pracę zawodową. Ten model posiada bardzo istotne konsekwencje dla szkolnictwa wyższego ponieważ będzie ono musiało nieco odstąpić od tradycyjnych form kształcenia (np. ze względu na niż demograficzny), a przede wszystkim stworzyć odpowiednie warunki – to znaczy ofertę edukacyjną – dla osób, które będą chciały nieustannie zdobywać nową wiedzę i podnosić własne kwalifikacje. Mowa tu jest o różnego rodzaju kursach typu *Master of Business Administration (MBA)* czy też studiach podyplomowych, które będą skierowane dla osób już znajdujących się na rynku pracy, których oczekiwania wobec uczelni będą w sprecyzowane. Wiele brytyjskich uniwersytetów już obecnie uznało taki scenariusz za

niezwykle prawdopodobny i zaczęło reformować programy nauczania biorąc pod uwagę zmieniające się potrzeby społeczne i gospodarcze. W sferze dydaktyki – gdzie zachodzą największe zmiany – ogromną uwagę przykładają się do dostosowania tematyki kursów podyplomowych czy MBA do oczekiwań społecznych, a także do rekrutacji zagranicznych studentów (*overseas students*) poprzez otwieranie biur rekrutacyjnych w Chinach czy Indiach. „Komercyjna” działalność uniwersytetów jest tym bardziej istotna, że prowadzone przez uczelnie kursy są ważną formą pozyskiwania funduszy ze źródeł alternatywnych wobec budżetu państwa. Dla wielu zmiana paradygmatu kształcenia akademickiego i przeniesienie większego ciężaru na kursy zawodowe i podyplomowe jest zjawiskiem nagannym burzącym kilkunastowieczną tradycję akademicką. Jednak w tym przypadku trzeba pamiętać, że jeżeli uniwersytety nie będą partycypowały w procesie kształcenia społeczeństwa opartego na wiedzy, to wówczas ich miejsce zajmą instytucje komercyjne, które odnajdą w tym sposób na zrobienie dobrego interesu.

## Konkluzje

W ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat uniwersytety brytyjskie zostały poddane głębokiej transformacji, która zmieniła ich strukturę, finanse, relacje z aparatem władzy, ale przede wszystkim dokonała redefinicji ich miejsca i roli w społeczeństwie. Do lamusa odchodzi model uczelni niewielkiej, hermetycznej, elitarnej i pozostającej poza (ponad) społeczeństwem, będącej uosobieniem niemal idealnej autonomii akademickiej. W jego miejsce pojawia się całkowicie odmienny uniwersytet, otwarty na potrzeby społeczne, masowy i blisko współpracujący z sektorem przedsiębiorstw. Stanowi on istotny element *knowledge economy*, aktywnie uczestnicząc w procesie poszukiwania nowych rozwiązań, a także zapewniając nieustanny dostęp do nowoczesnej wiedzy. Nowa rola uniwersytetu wymaga jego reorganizacji, ale nie aplikuje zaprzestania dotychczasowych wzorów działania i wyrzeczenia się tradycyjnych akademickich wartości. Przeciwnie, szersze otwarcie na społeczeństwo zbliża uniwersytet do ludzi, a także stwarza możliwość pozyskiwania funduszy z alternatywnych źródeł i uniezależnienia się od publicznych pieniędzy i kapryśnej natury polityków. Brytyjska lekcja umiejętności łączenia tradycji z nowoczesnością pokazuje, że uniwersytety nie muszą pozostawać wyłącznie relikwami przeszłości otoczonymi murem w obawie przed barbarzyńskim społeczeństwem. W tworzącym się społeczeństwie wiedzy mogą one odgrywać dominującą rolę stwarzając ludziom możliwość nieustannego kształcenia i

zdobywania nowych kwalifikacji. W gruncie rzeczy to od samych uniwersytetów zależy czy, w imię tradycyjnej autonomii zdecydują się pozostać z boku, obserwując z dystansem zachodzące zmiany społeczne, ale licząc się z niebezpieczeństwem marginalizacji, czy też środowisko akademickie będzie potrafiło odnaleźć się – dla niego nowej roli i wykorzystać możliwość stwarza dla niego tworzące się *learning society*.

## Bibliografia

- Antonowicz, D. 2002. Uniwersytet: od korporacji do instytucji, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 4(2002), s. 513-537.
- Antonowicz, D. 2003. Wieża z kości słoniowej. Idealny model autonomii uniwersyteckiej, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 3-4, s. 285-305.
- Barker E. 1946. *Brytyjskie uniwersytety*. Londyn.
- Barnett R. 1992. *Improving Higher Education, Total Quality Care*, Buckingham.
- Barnett C. 1986. *The audit of war*, Londyn.
- Bowden, R. 2000. *Fantasy Higher Education: university and college league tables*, „Quality in Higher Education” Vol. 6, nr 1:41-60.
- Bradbury M. 1982. *Homo historicus*. Warszawa.
- Cavendish C. 2003. Comment: let universities charge what they want, „The Times” 24.XI.
- Dąbrowa-Szeffler M. 1997. *Kondycja finansowa państwowych szkół wyższych i nakłady na kształcenie*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 9: 80-89.
- Deem, R. 2001. Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important?, „Comparative Education” Vol. 37, nr 1: 7-20.
- Dearlove J. 1998. *Fundamental changes in institutional governance structures: the United Kingdom*, „Higher Education Policy” nr 11: 111-120.
- Gibbs P. 2001. *Higher education as a market: a problem or solution?*, „Studies in Higher Education Vol. 26, nr 1: 85-94.
- Grants to Students. 1960 (Cmnd. 1051) – Raport Komisji Andersona
- Henkel M. 1997. *Academic values and the university as Corporate Enterprise*, „Higher Education Quarterly” Vol. 51, nr 2: 134-143.
- Higher Education. 1963 (Cmnd. 2154) – Raport Komisji Robbinsa
- Hill D. 1997. *Higher education and public policy*, „Higher Education Policy” Vol. 10, nr 3/4: 167-185.
- Jablecka J. 1998. *Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 12: 30-50.
- Kwiek M. 2000. *Poza uniwersytet nowoczesny?*, „Forum Akademickie” nr 1.

- Kwiek. M. 2004. Narodziny uniwersytetu z ducha nowoczesności. Uwagi o transformacjach instytucji w epoce globalnej. *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*, tom XXXVII-XXVIII. 45-62
- Lee, E. i Messerschmitt D. 1999. *A highest education in the year 2049*, Proceedings IEEE, 87(9):1685-91.
- Marks, A. 2001. *A "Politechnism" for the British Universities: embracing a revised "Soviet" model for academia*, "Teaching in Higher Education" Vol. 6, nr 2: 275-280.
- Morris, C. 1963/4. *First reactions to the Robbins report*, "Universities Quarterly" Vol. 18: 9-16.
- Neave, G. 1994. *O wiedzy do natychmiastowego spożycia i lekarstwie na wszystko*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 4: 15-40.
- Oswald, A. 2002. *No, We Should Not Worry about Student Debt*, "The Times" 27.V.
- Rubinstein W. D. 1993. *Capitalism, culture and decline in Britain, 1750-1900*, Londyn.
- Simon E. 1946/7. *The universities and the government*, "Universities Quarterly" Vol. 1: 79-95.
- Simon E. 1955/6. *Students numbers 1911 to 1971*, "Universities Quaterly" Vol. 10: 122-131.
- Shattock M (red.). 1996. *The creation of a university system*, Oxford.
- Shattock M. 2001. *The academic profession in Britain: A study in the failure to adapt to change*, "Higher Education" nr 41: 21-47.
- Shattock M. 1984. *British higher education under pressure: politics, budgets and demography and the acceleration of ideas for change*, „European Journal of Education” Vol. 19, nr 2: 201-216.
- Sobański R. *Uniwersytet*, „Więź” 1991 nr 7/8, s. 98-107.
- Stevens, R. 2004. *University to uni*. Londyn.
- Szarras H. 1989. *Problemy brytyjskiego szkolnictwa wyższego w latach osiemdziesiątych*, Warszawa.
- Taylor J., *The impact of performance indicators on the Work of University Academics: Evidence form Australia Universities*, "Higher Education Quarterly" 2001, Vol. 55, Nr 1, s. 42-61.
- Taylor J., 2003. *Institutional Diversity in UK Higher Education: Policy and Outcomes Since the End of the Binary Divide*, "Higher Education Quarterly" vol. 57, nr. 3: 266-293.
- Thatcher M. 1995. *The path to power*. Londyn.
- Trow M. 1963/4. *Robbins: a question of size and shape*. "Universities Quarterly" Vol. 18: 136-152.
- Trow M. 1996. *Trust, markets and accountability in higher education a comparative perspective*, Research & Occasional Paper Series, Center for Studies in Higher Education, Berkeley.
- Wagner A. 1997. *Finansowanie szkolnictwa wyższego – nowe mechanizmy, nowe problemy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 9: 70-80.
- West P. 1997. *Finansowanie uniwersytetów – wyzwania dla decydentów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 9: 64-70.

Weiner M. J. 1981. *English culture and the decline of the industrial spirit 1950-1980*, Cambridge.

Williams G. 1997. *The market route to mass higher education: British experience 1979-1996*, "Higher Education Policy" Vol. 10, nr 3/4: 275-289.

Williams G. 2003. *The enterprising university. Reform, Excellence and Equity*. Buckingham.

*Dr Dominik Antonowicz*  
*Institute of Sociology*  
*Nicolaus Copernicus University*  
*e-mail: dominik.antonowicz@uni.torun.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 Developments, Future Challenges, and Major Policy Options”
- Vol. 10 (2008) Piotr W. Juchacz, „On the Post-Schumpeterian "Competitive Managerial Model of Local Democracy" as Perceived by the Elites of Local Government of Wielkopolska”
- Vol. 11 (2008) Marek Kwiek, „Academic Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe”
- Vol. 12 (2008) Dominik Antonowicz, „Polish Higher Education and Global Changes – the Neoinstitutional Perspective”
- Vol. 13 (2009) Marek Kwiek, „Creeping Marketization: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet”
- Vol. 14 (2009). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „EUropean (Legal) Culture Reconsidered”
- Vol. 15 (2010). Marek Kwiek, „Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie”
- 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”
- Vol. 31 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytety i produkcja wiedzy w Europie Środkowej”
- Vol. 32 (2012). Marek Kwiek, „Polskie szkolnictwo wyższe a transformacje uniwersytetów w Europie”
- Vol. 33 (2012). Marek Kwiek, „Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities”
- Vol. 34 (2012). Marek Kwiek, „European Strategies and Higher Education”
- Vol. 35 (2012). Marek Kwiek, „Atrakcyjny uniwersytet? Rosnące zróżnicowanie oczekiwań interesariuszy wobec instytucji edukacyjnych w Europie”
- Vol. 36 (2013). Krystian Szadkowski, „University’s Third Mission as a Challenge to Marxist Theory”
- Vol. 37 (2013). Marek Kwiek, „The Theory and Practice of Academic Entrepreneurialism: Transborder Polish-German Institutions”
- Vol. 38 (2013). Dominik Antonowicz, „A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery”
- Vol. 39 (2013). Marek Kwiek, „From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland”
- Vol. 40 (2013). Dominik Antonowicz, „Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy”