

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <http://www.researchgate.net/publication/273891956>

Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem

BOOK · JANUARY 2011

DOI: 10.13140/RG.2.1.3539.1529

CITATION

1

READS

177

1 AUTHOR:



[Krzysztof Leja](#)

Gdansk University of Technology, Poland

100 PUBLICATIONS 76 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

POLITECHNIKA GDAŃSKA

KRZYSZTOF LEJA

KONCEPCJE ZARZĄDZANIA
WSPÓŁCZESNYM
UNIwersYTETEM



GDAŃSK 2011

PRZEWODNICZĄCY KOMITETU REDAKCYJNEGO
WYDAWNICTWA POLITECHNIKI GDAŃSKIEJ

Romuald Szymkiewicz

REDAKTOR PUBLIKACJI NAUKOWYCH

Janusz T. Cieśliński

REDAKTOR SERII

Jerzy Ossowski

RECENZENCI

Jerzy Gołuchowski

Rafał Krupski

PROJEKT OKŁADKI

Jolanta Cieślawska

Wydano za zgodą
Rektora Politechniki Gdańskiej

Oferta wydawnicza Politechniki Gdańskiej jest dostępna pod adresem
www.pg.gda.pl/WydawnictwoPG

© Copyright by Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2011

Utwór nie może być powielany i rozpowszechniany, w jakiegokolwiek formie
i w jakiegokolwiek sposób, bez pisemnej zgody wydawcy

ISBN 978–83–7348–373–6

WYDAWNICTWO POLITECHNIKI GDAŃSKIEJ

Wydanie I. Ark. wyd. 22,1, ark. druku 17,75, 116/644

Druk i oprawa: *EXPOL* P. Rybiński, J. Dąbek, Sp. Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek, tel. 54 232 37 23

SPIS TREŚCI

| | |
|--|-----|
| WSTĘP | 5 |
| Rozdział 1. OD UNIwersYTETU LIBERALNEGO DO UNIwersYTETU PRZEDSIĘBIORCZEGO | 13 |
| 1.1. Historyczne koncepcje uniwersytetu | 13 |
| 1.2. Uniwersytet liberalny | 18 |
| 1.2.1. Koncepcja Wilhelma von Humboldta | 18 |
| 1.2.2. Wprowadzenie koncepcji uniwersytetu Humboldta w Polsce | 23 |
| 1.3. Uniwersytet przedsiębiorczy | 32 |
| 1.3.1. Źródła koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego | 32 |
| 1.3.2. Koncepcja Burtona Clarka | 40 |
| 1.3.3. Koncepcja Ronalda Barnetta | 45 |
| 1.4. Konkluzja | 47 |
| Rozdział 2. KONCEPCJE UNIwersYTETU LIBERALNEGO I PRZEDSIĘBIORCZEGO W PRAKTYCE POLSKICH PUBLICZNYCH UCZELNI TECHNICZNYCH | 51 |
| 2.1. Cele i założenia badań statystyczno-empirycznych | 51 |
| 2.2. Polskie uczelnie techniczne w świetle statystyk | 53 |
| 2.2.1. Kierunki kształcenia w uczelniach technicznych | 54 |
| 2.2.2. Wybrane zasoby uczelni technicznych | 56 |
| 2.2.3. Wybrane efekty działalności uczelni technicznych | 61 |
| 2.3. Polskie uczelnie techniczne w świetle wyników badań empirycznych | 68 |
| 2.3.1. Centrum sterujące | 69 |
| 2.3.2. Rdzeń akademicki | 78 |
| 2.3.3. Relacje uczelni z otoczeniem | 97 |
| 2.3.4. Finansowanie uczelni | 104 |
| 2.3.5. Kultura przedsiębiorczości | 124 |
| 2.4. Konkluzja | 137 |
| Rozdział 3. WSPÓŁCZESNE KONCEPCJE ZARZĄDZANIA – – PROPOZYCJA ZASTOSOWAŃ W UNIwersYTECIE | 143 |
| 3.1. Wyzwania współczesnego uniwersytetu | 143 |
| 3.2. Uniwersytet podporządkowany wiedzy | 145 |
| 3.2.1. Wiedza podstawowym zasobem uczelni | 145 |
| 3.2.2. Bariery przepływu wiedzy w uczelni | 148 |
| 3.2.3. Elementy koncepcji uniwersytetu podporządkowanego wiedzy | 151 |
| 3.2.3.1. Rola centrum sterującego | 152 |
| 3.2.3.2. Struktury organizacyjne | 156 |
| 3.2.3.3. Zasoby ludzkie | 159 |
| 3.2.4. Organizacja hipertekstowa uniwersytetu podporządkowanego wiedzy | 163 |

| | |
|--|-----|
| 3.3. Uniwersytet społecznie odpowiedzialny | 166 |
| 3.3.1. Zmiany w uniwersytecie | 166 |
| 3.3.2. Ewolucja relacji uniwersytetu z otoczeniem | 168 |
| 3.3.3. Elementy koncepcji uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego | 169 |
| 3.3.3.1. Oczekiwania | 171 |
| 3.3.3.2. Regulatory | 173 |
| 3.3.3.3. Zdolności adaptacyjne | 176 |
| 3.4. Konkluzja | 181 |
| Rozdział 4. PODSTAWY TWORZENIA I WDRAŻANIA STRATEGII WSPÓŁCZESNEGO UNIWERSYTETU | 186 |
| 4.1. Kształtowanie wizji i misji uniwersytetu | 186 |
| 4.1.1. Wizja i misja organizacji | 187 |
| 4.1.2. Wizja i misja uniwersytetu | 190 |
| 4.2. Propozycja kształtowania strategii uniwersytetu | 195 |
| 4.3. Zarządzanie paradoksami strategicznymi w uniwersytecie | 202 |
| 4.3.1. Proces tworzenia strategii uniwersytetu | 206 |
| 4.3.1.1. Paradoks: logika <i>versus</i> kreatywność | 207 |
| 4.3.1.2. Paradoks: rozmyślność <i>versus</i> samorzutność | 211 |
| 4.3.1.3. Paradoks: zmiany ewolucyjne <i>versus</i> zmiany rewolucyjne | 215 |
| 4.3.2. Treść strategii | 220 |
| 4.3.2.1. Paradoks: zasoby własne <i>versus</i> zasoby globalne | 220 |
| 4.3.2.2. Paradoks: centralizacja <i>versus</i> decentralizacja | 226 |
| 4.3.2.3. Paradoks: współpraca <i>versus</i> konkurowanie | 232 |
| 4.3.3. Kontekst strategiczny | 239 |
| 4.3.3.1. Paradoks: przywództwo organizacyjne <i>versus</i> dynamika organizacyjna | 241 |
| 4.3.3.2. Paradoks: podażowe <i>versus</i> popytowe kształtowanie oferty | 247 |
| 4.4. Konkluzja | 253 |
| ZAKOŃCZENIE | 257 |
| Bibliografia | 261 |
| Streszczenie w języku polskim | 279 |
| Streszczenie w języku angielskim | 281 |

WSTĘP

Uniwersytet to instytucja o ponad 900-letniej historii, licząc od założenia Uniwersytetu w Bolonii w 1088 r., utożsamiana przez zwolenników tradycji ze świątynią wiedzy lub „wieżą z kości słoniowej”, gdzie wiedza stanowi wartość autoteliczną. J. Välimaa dostrzegając w znaczeniu pojęcia „tradycja” zagrożenia dążeniem do nadmiernej petryfikacji stanu z przeszłości proponuje nadanie mu większej dynamiki. W zastosowaniu do szkolnictwa wyższego oznacza to wyraźne akcentowanie wpływu tradycji na kształt przyszłości, lecz nie jej kopiowanie. Przykładem takiego rozumowania jest przekazywanie studentom wybranych faktów z historii danej dziedziny nauki, które są istotne dla zrozumienia obecnego stanu wiedzy i prowadzonych prac badawczych. Koresponduje to z obserwowanym w uniwersytecie ścieraniem się tradycji z codziennością i perspektywami na przyszłość. Zdaniem J. Välimaa, owo ścieranie się tradycji z nowymi rozwiązaniami w większym stopniu nosi cechy negocjacji niż rozmowy o tym, jakie zachowanie jest właściwe¹⁾. Takie rozumienie tradycji, tj. zwrócenie się ku przeszłości i akcentowanie jej wpływu na przyszłość pomaga zrozumieć interakcje pomiędzy procesami zachodzącymi w skali lokalnej, krajowej i globalnej, dostrzegając, że zmiany są wynikiem dialektycznej triady: teza-antyteza-synteza.

Historia uniwersytetu rozumianego jako rodzaj organizacji jest pełna paradoksów, konfliktów i sprzeczności dawnego z nowym. Nie ma w tym niczego nadzwyczajnego, jeśli przyjąć za słuszne stwierdzenie R.E. Quinna i K.S. Camerona, że paradoks jest *nieodłączną częścią ludzkiego życia i funkcjonowania każdej organizacji*²⁾. I. Nonaka i R. Toyama podkreślają, że zdolność organizacji do syntezy sprzeczności jest kluczem do zwiększenia ich efektywności³⁾, a M.S. Poole i A.M. van der Ven pokazują, w jaki sposób organizacje mogą wykorzystać paradoksy w zarządzaniu strategicznym⁴⁾.

¹⁾ J. Välimaa, On traditions and historical layers in higher education, w: J. Enders, F. van Vught, Toward a cartography of higher education policy change. A Festschrift in Honour of Guy Neave, CHEPS, Enchede 2008, s. 67.

²⁾ R.E. Quinn, K.S. Cameron, Paradox and transformation: Toward a theory of change in organization and management, Cambridge, M.A. Ballinger. Cyt. za: M. Ebrahimi, W.D. Holford, A Dialectical Approach to Knowledge Creation: A Trans-disciplinary reflection, paper #1584, The 15th International Association for Management of Technology (IAMOT) Conference, May 22-26, 2006, Beijing, China (18.10.2010).

³⁾ I. Nonaka, R. Toyama, A firm as a dialectical being: towards a dynamic theory of a firm, *Industrial and Corporate Change* 2002, Vol. 11, No. 5, s. 995.

⁴⁾ M.S. Poole, A.H. van de Ven, Using Paradox to Build Management and Organization Theories, *Academy of Management Review* 1989, Vol. 14, No. 4, s. 575-576.

Uniwersytety (szkoły wyższe⁵⁾) są podmiotami zainteresowań badawczych wielu ośrodków w Polsce⁶ i za granicą⁷. Dyskusja na temat zmieniającej się roli szkolnictwa jest prowadzona na forum międzynarodowym. Drogowskazami wytyczającymi kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego są Proces Boloński, rozpoczęty w 1999 r. oraz Deklaracja Lizbońska z 2007 r. Najważniejsze problemy szkolnictwa wyższego podejmują m.in.: w Polsce Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich⁸, a na poziomie europejskim European University Association⁹. Temu problemowi poświęca się wiele publikacji oraz konferencji¹⁰. Powstają raporty przygotowywane przez ekspertów OECD dotyczące poszczególnych państw¹¹, a także roli szkolnictwa wyższego w budowaniu społeczeństwa wiedzy¹².

⁵⁾ W nomenklaturze anglojęzycznej na określenie szkolnictwa wyższego używano terminu *higher education*, jednak ze względu na rosnące zróżnicowanie instytucji akademickich obecnie częściej używany jest termin *tertiary education*, obejmujący instytucje kształcenia określone w International Standard Classification of Education ISCED 1997 na poziomach ISCED 5A (w Polsce dotyczy studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz studiów jednolitych magisterskich), ISCED 5B (kształcenie zorientowane jest bardziej praktycznie i może trwać zarówno mniej niż 3 lata, jak 3 i więcej lat – w Polsce przykładem są m.in. kolegia nauczycielskie i kolegia językowe), ISCED 6 – studia prowadzące do uzyskania zawansowanych kwalifikacji badawczych (w Polsce studia doktoranckie). (UOE data collection on education systems, Vol. 1, Manual, UNESCO, OECD, Eurostat, Montreal, Paris, Luxembourg 2006). Pojęcia „uniwersytet”, „szkoła wyższa”, „uczelnia”, „instytucja akademicka”, oznaczające w monografii instytucje kształcące na poziomie wyższym ISCED 5A są używane zamiennie. Pisząc o polskich uczelniach autor ogranicza się do instytucji państwowych (w aktualnie obowiązujących regulacjach prawnych nazywanych publicznymi). Prywatne (nazywane niepublicznymi) instytucje akademickie, ze względu na obszerność tematyki, wymagają odrębnego opracowania.

⁶⁾ Na przykład: Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM w Poznaniu; Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym Uniwersytetu Jagiellońskiego, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego przy Uniwersytecie Warszawskim (od 2010 r. Zakład Ewaluacji i Studiów nad Edukacją UW), Fundacja Rektorów Polskich oraz Instytut Społeczeństwa Wiedzy. Ostatnio do badań nad szkolnictwem wyższym włączyły się firmy komercyjne. I tak jedną ze strategii szkolnictwa wyższego opracowało konsorcjum Ernst & Young oraz Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową.

⁷⁾ Na przykład: Centre of Higher Education Policy Studies, University of Twente (CHEPS); Centre for International Higher Education, Boston College, USA; International Center for Higher Education Management, University of Bath (ICHEM); Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU-STEP), European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU); European Center of Higher Education UNESCO-CEPES; European Universities Association (EUA); OECD Centre for Education Research and Innovation (CERI), Center for Research in Higher Education Policies (CIPES).

⁸⁾ Mająca umocowanie ustawowe od 2005 r.

⁹⁾ <http://www.eua.be> (25.01.2010).

¹⁰⁾ Na przykład 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development zorganizowana przez UNESCO, w której brali udział badacze szkolnictwa wyższego, przedstawiciele władz odpowiednich resortów wielu państw, a także bezpośrednio zainteresowani – przedstawiciele środowiska akademickiego; Tertiary Education for the Knowledge Society, OECD Thematic Review of Tertiary Education, Lisbon, April 3-4, 2008 r.

¹¹⁾ Na przykład Raport na temat szkolnictwa wyższego w Polsce opracowany w 2007 r., prezentowany podczas konferencji z udziałem rektorów szkół wyższych w Sejmie RP 2 kwietnia 2008 r. Por. także: M. Dąbrowa-Szefler, J. Jabłecka, Szkolnictwo wyższe w Polsce, Raport dla OECD, Warszawa 2007.

¹²⁾ Na przykład P. Santiago, K. Tremblay, E. Besri, E. Arnal, Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education Synthesis Report, prezentowany podczas konferencji w Lizbonie 3-4 kwietnia 2008 r.

Przez stulecia uczelnie działały w stabilnym otoczeniu, natomiast w ostatnich dekadach XX w. i pierwszej XXI w. ich funkcjonowanie, a także procesy decyzyjne, podobnie jak w organizacjach biznesowych, politycznych i społecznych stają się coraz bardziej złożone. Paradygmaty¹³⁾ kształtujące systemy zarządzania organizacji (w tym również uniwersytetów) zmieniały się pod wpływem rozwijającej się gospodarki opartej na wiedzy¹⁴⁾. Wpływają na to czynniki polityczne, ekonomiczne, społeczno-kulturowe oraz technologiczne¹⁵⁾. Coraz bardziej nieprzewidywalne, złożone i powiązane stają się także otoczenie, w którym uczelnie funkcjonują. Procesy wzrostu turbulencji¹⁶⁾ i niepewności¹⁷⁾ w otoczeniu każdej organizacji, również uczelni, trwające od kilkudziesięciu lat nasiliły się wyraźnie w ostatnich dwóch-trzech dekadach. W efekcie tych procesów coraz trudniejsze stają się badanie organizacji, które ewoluują, komplikują swoje struktury i procesy decyzyjne oraz mnożą cele. Przedstawiciele nauk o zarządzaniu, socjolodzy i politolodzy próbują radzić sobie z trudnościami stąd wynikającymi w różny sposób. Najbardziej twórczymi podejściami wydają się dwa z nich. Pierwszym jest tworzenie różnych koncepcji, typów idealnych¹⁸⁾, ale także metafor wyjaśniających podstawowe problemy. H. Jagoda i J. Lichtarski piszą, że wśród recept na zarządzanie organizacją najbardziej ogólnym podejściem jest tworzenie koncepcji¹⁹⁾. M. Weber uważał, że typy idealne im ostrzej są sformułowane (uwypuklają cechy charakterystyczne), tym lepiej spełniają swoje zadania, pozwalają ogólnie charakteryzować zjawiska indywidualne²⁰⁾. O typach idealnych koor-

¹³⁾ Por. T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009.

¹⁴⁾ Szerzej na temat gospodarki opartej na wiedzy piszą autorzy wielu prac, m.in.: A. Kukliński (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, Komitet Badań Naukowych, Warszawa 2001; A. Kukliński (red.) *Gospodarka oparta na wiedzy. Perspektywy Banku Światowego*, Komitet Badań Naukowych, Warszawa 2003; W. Grudzewski, I. Hejduk, *Zmiany paradygmatów kształtujących systemy zarządzania*, w: J. Rokita, W. Grudzewski (red.), *Zarządzanie strategiczne w warunkach nowej gospodarki*, Górnośląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. W. Korfańtego, Katowice 2007, s. 13.

¹⁵⁾ D. Jamali, *Changing Management paradigms: implications for educational institutions*, *Journal of Management Development* 2005, Vol. 24, No. 2, 104.

¹⁶⁾ Por. R. Krupski (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.

¹⁷⁾ Por. A.K. Koźmiński, *Zarządzanie w warunkach niepewności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004; K. Jędralska (red.), *Zarządzanie niepewnością*, *Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej w Katowicach*, Katowice 2010.

¹⁸⁾ Według Maxa Webera typ idealny jest metodą badawczą konstruowania modeli, *na którą składa się zbiór wzajemnie powiązanych, znaczących, typowych i charakterystycznych dla danego zjawiska, obiektu czy procesu cech i elementów* (K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 2000, s. 231). Typ idealny według Turnera to *system kategorii służący do analitycznego zaprezentowania ważnych właściwości zjawiska społecznego* (K.W. Frieske, B. Kubiak, G. Lisowski, J. Mucha, J. Szacki, M. Ziółkowski, *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 300). Typ idealny, upraszczając opis rzeczywistości (w tym wypadku uniwersytetu) *oczyszcza go z przypadkowych i nieistotnych zakłóceń*. A. Kojder, K. Kosela, W. Kwaśniewicz, H. Kubiak, J. Mucha, J. Szacki, M. Ziółkowski i inni, *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 159.

¹⁹⁾ J. Lichtarski, *Współczesne koncepcje zarządzania przedsiębiorstwem – istota, relacje, problemy stosowania*, *Przegląd Organizacji* 1999, nr 1, s. 13-18; H. Jagoda, J. Lichtarski, *O istocie i ewolucji współczesnych koncepcji i metod zarządzania przedsiębiorstwem*, *Przegląd Organizacji* 2003, nr 1, s. 3-6. Szerzej o koncepcjach zarządzania piszą m.in. K. Zimniewicz, *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009; M. Czernska, A.A. Szpitter (red.), *Koncepcje zarządzania*. Podręcznik akademicki, C.H. Beck, Warszawa 2010.

²⁰⁾ K.W. Frieske, B. Kubiak, G. Lisowski, J. Mucha, J. Szacki, M. Ziółkowski, *Encyklopedia socjologii*, t. 4..., op. cit., s. 303.

dynacji²¹⁾ szkolnictwa wyższego w fundamentalnej pracy pisał B.R. Clark²²⁾. Metafory organizacji szeroko omawia m.in. G. Morgan²³⁾. Drugim podejściem jest spojrzenie na tę samą rzeczywistość przy wykorzystaniu równocześnie kilku ujęć teoretycznych, z których każde wyjaśnia inny obszar rzeczywistości organizacyjnej. W rozprawie wykorzystano obie metody.

Cel rozprawy

Zbadanie i przeanalizowanie koncepcji zarządzania uniwersytetem, opartych na różnych paradygmatach oraz zaproponowanie rozwiązań, które byłyby najlepsze w turbulentnym, niepewnym, nieprzewidywalnym współczesnym i przyszłym otoczeniu.

Przedmiot analizy²⁴⁾

1. Szkoła wyższa i jej ewolucja od koncepcji uniwersytetu liberalnego do proponowanej w monografii koncepcji zarządzania uczelnią, wykorzystującej paradygmaty: organizacji opartej na wiedzy²⁵⁾ oraz organizacji społecznie odpowiedzialnej²⁶⁾.
2. Paradoksy strategiczne w szkołach wyższych, które autor stara się wyjaśnić za pomocą kombinacji najnowszych ujęć z zakresu zarządzania organizacjami.

Praca ma charakter zarówno teoretyczno-konceptualny, jak i empiryczny. W zakresie teoretyczno-konceptualnym przedstawiono uniwersytet liberalny Humboldta i przedsiębiorczy Clarka. Zaproponowano też dwie koncepcje: uniwersytetu podporządkowanego wiedzy wykorzystującej paradygmat organizacji opartej na wiedzy, stanowiącą rozwinięcie koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego oraz uniwersytetu jako organizacji wykorzystującej paradygmat organizacji społecznie odpowiedzialnej zawierającej wybrane cechy uniwersytetu liberalnego i przedsiębiorczego. Ponadto zidentyfikowano paradoksy strategiczne we współczesnym uniwersytecie, a także zaproponowano, jak nimi można zarządzać, aby sprzyjać urzeczywistnieniu zaproponowanych nowych koncepcji. W zakresie empirycznym przeanalizowano cechy uniwersytetu liberalnego i przedsiębiorczego w polskich publicznych uczelniach technicznych. Rezultaty analiz stanowiły inspirację do poszukiwania nowych koncepcji organizacji i zarządzania uniwersytetem.

Podstawowe założenie

Otoczenie szkolnictwa wyższego podlegało ewolucji, jednak od ostatniej dekady XX w. wzrastająca turbulencja otoczenia i niepewność sprawiły, że niektóre zmiany nabrały charakteru nieciągłości. W efekcie najbardziej rewolucyjne zmiany w zakresie organizacji i zarządzania uczelnią następowały w tym właśnie okresie.

²¹⁾ *Koordinacja jest czymś więcej niż zarządzanie, niż świadoma działalność ludzi, obejmuje bowiem także regulacyjne działania norm i wartości w systemie szkolnictwa wyższego.* J. Jabłeczka, *Koordinacja badań akademickich. Teoria, koncepcje i rzeczywistość*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2002, s. 21.

²²⁾ B.R. Clark, *The higher education system. Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, Berkeley 1983, s. 136-181.

²³⁾ Por. np. G. Morgan, *Obrazy organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005; G. Morgan, *Wyobrażenia organizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

²⁴⁾ W rozprawie omawianych będzie wiele cech uniwersytetu z kilku różnych punktów widzenia, zależnie od rozpatrywanej koncepcji, dlatego niektóre kwestie będą się powtarzać.

²⁵⁾ Por. np. B. Mikuła, *Organizacje oparte na wiedzy*, Akademia Ekonomiczna, Kraków 2006.

²⁶⁾ W dalszej części rozprawy na określenie koncepcji uniwersytetu opartego na paradygmacie społecznej odpowiedzialności używany będzie termin „uniwersytet społecznie odpowiedzialny”.

Tezy rozprawy

1. Cechy kulturowe i organizacyjne uniwersytetu w ciągu ostatnich dwustu lat²⁷⁾, mimo wzrostu intensywności i zakresu zmian, zwłaszcza od lat 80. XX w., w kierunku uniwersytetu przedsiębiorczego i sugerowanych przez autora koncepcji uniwersytetu wykorzystującego paradygmat organizacji opartej na wiedzy oraz paradygmat organizacji społecznie odpowiedzialnej, nadal opierają się i będą się opierać na paradygmacie uniwersytetu liberalnego.
2. Przekształcając się od modelu organizacji typu biurokracja profesjonalna H. Mintzberga²⁸⁾ w kierunku modelu organizacji typu adhokracja²⁹⁾, uniwersytet chroni i będzie chronić najważniejsze cechy stanowiące o utrzymaniu tożsamości.
3. Współczesny paradygmat uniwersytetu przedsiębiorczego oraz silnie zakorzeniony paradygmat uniwersytetu liberalnego (przywiązanie do tradycji akademickich), a także przeświadczenie o rosnącej niepewności powodują występowanie paradoksów strategicznych³⁰⁾. Pogodzenie sprzecznych cech i wartości (tzn. ciągłości oraz zmiany) w ramach jednego modelu organizacyjnego jest możliwe dzięki syntezie tych antynomii; podobnie pogodzenie sprzeczności możliwe jest w strategiach uczelni.
4. Niepewność, w której przyjdzie funkcjonować uniwersytetowi w przyszłości jest swoistym kołem napędowym poszukiwania jak najlepszych rozwiązań zarządzania paradoksami strategicznymi³¹⁾. Będzie to możliwe w ramach proponowanych koncepcji: uniwersytetu podporządkowanego wiedzy wykorzystującego paradygmat organizacji

²⁷⁾ Od początku XIX w. do połowy XX w. w europejskim (w tym polskim) szkolnictwie wyższym obowiązywał paradygmat uniwersytetu liberalnego, w którym wolność badań i nauczania była kontrolowana przez państwo. Wiedzę tworono w uniwersytetach bez udziału i związku z potrzebami otoczenia, gdyż uznano, że wiedza ma wartość autoteliczną. Główną działalnością uniwersytetów były badania naukowe, a kształcenie było im podporządkowane

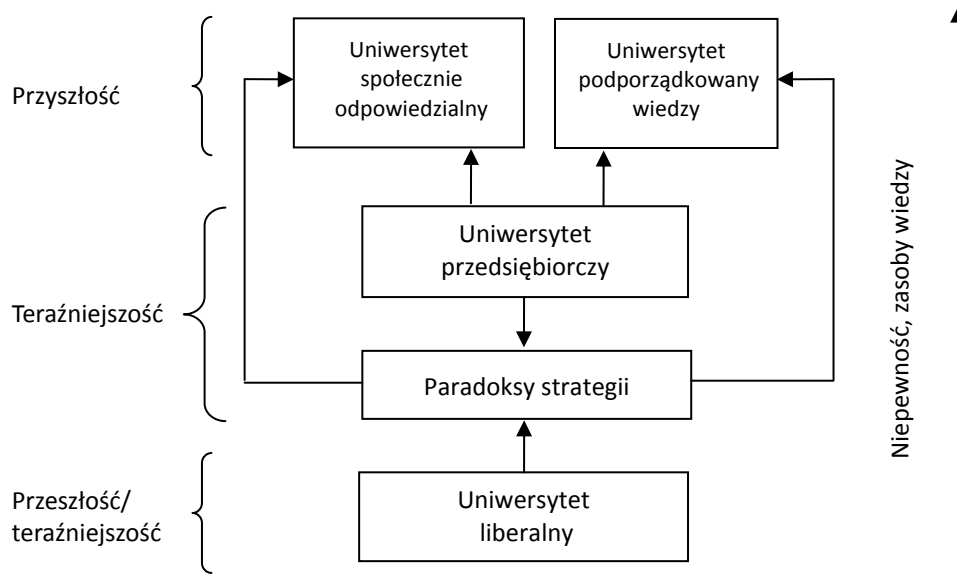
²⁸⁾ Struktura organizacyjna typu biurokracja profesjonalna charakteryzuje się tym, że kluczową rolę odgrywa rzeń operacyjny, składający się w uniwersytecie z nauczycieli akademickich wykonujących swoje, w części standaryzowane, zadania względnie niezależnie od siebie. Struktura ta jest zdecentralizowana wertykalnie i horyzontalnie, charakteryzuje ją również specjalizacja horyzontalna. Dominuje autorytet wiedzy. Przykładami są szkoły, uczelnie i szpitale, przy założeniu, że ich złożone otoczenie jest stabilne. H. Mintzberg, *Structure in fives. Designing effective organizations*, Prentice Hall Inc. 1983, s. 189-214.

²⁹⁾ Struktura organizacyjna typu adhokracja cechuje organizacje, w których standaryzacja zadań ani efektów wyjściowych nie jest możliwa, a jeśli występuje ma charakter doraźny. Struktura ta opiera się na zespołach zadaniowych (projektowych) – w uczelniach mogą nimi być np. zespoły badawcze i dydaktyczne. Charakteryzuje ją wyraźna specjalizacja horyzontalna. Szczegóły wspólnych działań są uzgadniane na bieżąco, a stopień formalizacji zespołów jest niski. Pozycje zajmowane w zespołach składających się z pracowników etatowych oraz zapraszanych ekspertów zewnętrznych są zmienne w czasie. Zespoły charakteryzują się redundancją umiejętności, co ułatwia podejmowanie nieprzewidywanych zadań. Adhokracja sprawdza się w złożonym, dynamicznym otoczeniu i zapewnia najbardziej elastyczne działanie wśród modeli struktur organizacyjnych zaproponowanych przez Mintzberga. H. Mintzberg, *Structure in five...*, op. cit., s. 253-281.

³⁰⁾ Inspiracją dla autora monografii jest praca: B. de Wit, R. Meyer, *Synteza strategii*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007.

³¹⁾ Inspiracją dla autora jest operacjonalizacja paradygmatu rozwoju przedsiębiorstwa, przy wykorzystaniu paradoksu strategii Raynora (M. Raynor, *Paradoks strategii*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2007), zaproponowana przez Nogalskiego. B. Nogalski, *Paradoks strategii jako propozycja operacjonalizacji paradygmatu rozwoju przedsiębiorstwa w warunkach niepewności i zmian*, w: J. Rokita (red.), *Zarządzanie w warunkach nieprzewidywalności zmian*, Górnośląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. W. Korfańtego, Katowice 2009, s. 9-27.

- opartej na wiedzy oraz uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego opartego na paradygmacie organizacji społecznie odpowiedzialnej³²⁾.
5. Uniwersytet podporządkowany wiedzy stanowi rozwinięcie koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego w kierunku uelastycznienia zasobów. W uniwersytecie społecznie odpowiedzialnym będzie zachowana równowaga pomiędzy wykorzystaniem dorobku koncepcji uniwersytetu liberalnego oraz przedsiębiorczego.



Rys. 1. Ilustracja głównych tez monografii

Struktura monografii

Monografia traktuje o koncepcjach uniwersytetu, jego ewolucji a ściślej, o jego transformacji od uniwersytetu liberalnego Humboldta do organizacji społecznie odpowiedzialnej, składa się z czterech rozdziałów. W pierwszym rozdziale, poświęconym ewolucji koncepcji uniwersytetu podkreślono znaczenie paradygmatu uniwersytetu liberalnego Humboldta, którego elementy są wyraźnie dostrzegane we współczesnych polskich uczelniach. W dalszej części rozdziału przedstawiono koncepcję tworzenia wiedzy zaproponowaną przez M. Gibbonsa i współpracowników oraz potrójnej spirali H. Etzkowitza. Na tym tle omówiono paradygmat uniwersytetu przedsiębiorczego B.R. Clarka, uznany w literaturze światowej, który ma istotny wpływ na koncepcję uniwersytetu podporządkowanego wiedzy i społecznie odpowiedzialnego.

W drugim rozdziale zilustrowano powyższe rozważania na podstawie badań przeprowadzonych w polskich publicznych uczelniach technicznych w latach 2007-2009 oraz wybranych statystyk szkolnictwa wyższego, ze szczególnym uwzględnieniem uczelni technicznych. Przedstawiono diagnozę polskich uczelni technicznych z punktu widzenia kon-

³²⁾ Inspiracją są prace: H.I. Ansoff, Zarządzanie strategiczne, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1985; B. Wawrzyniak, Odnowianie przedsiębiorstwa, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 1999.

cepcji zaprezentowanych w pierwszym rozdziale. Rozważania te stanowiły inspirację do opracowania propozycji nowych koncepcji uniwersytetu.

W trzecim rozdziale zaproponowano dwie koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem. Pierwsza to uniwersytet podporządkowany wiedzy, którego fundament stanowi paradygmat organizacji opartej na wiedzy. Druga to uniwersytet społecznie odpowiedzialny, oparty na paradygmacie organizacji społecznie odpowiedzialnej H.J. Ansoffa³³⁾ oraz organizacji służącej otoczeniu B. Wawrzyniaka³⁴⁾. Elementem łączącym te koncepcje jest kultura organizacyjna uczelni nazywana też w literaturze kulturą akademicką lub kulturą instytucjonalną³⁵⁾.

Czwarty rozdział zawiera rozważania nad kształtowaniem i wdrażaniem strategii realizującej w uniwersytecie koncepcje uniwersytetu omówione w trzecim rozdziale. Jako narzędzie realizacji koncepcji współczesnego uniwersytetu przedstawiono zarządzanie zidentyfikowanymi paradoksami strategicznymi. Zarządzanie paradoksami, zamiast pozorów ich rozwiązywania, stwarza bowiem możliwości godzenia sprzeczności i odważnego spojrzenia w przyszłość uczelni, przy poszanowaniu tradycji.

W zakończeniu zauważono, że zarówno zaprezentowane badania nad szkolnictwem wyższym, jak i koncepcje zarządzania trudno uznać za wyczerpujące i pełne. Wydaje się jednak, że zarysowują one kierunki dalszych badań oraz wskazują na możliwości wdrożenia tych koncepcji. Na obecnym etapie kierunkiem rozwoju uczelni może być propozycja koncepcji uniwersytetu podporządkowanego wiedzy korzystającej z paradygmatu organizacji opartej na wiedzy oraz uniwersytetu wykorzystującego paradygmat organizacji społecznie odpowiedzialnej, których urzeczywistnieniu sprzyja synteza antynomii strategicznych.

W tym miejscu składam podziękowania P.T. Rektorom uczelni technicznych, którzy zgodzili się poświęcić czas na udzielenie wywiadów za Ich otwartość i gotowość podzielenia się wiedzą dotyczącą zarządzanych uczelni, a także Panu Profesorowi Jerzemu Woźnickiemu, Prezesowi Fundacji Rektorów Polskich za okazaną mi wyjątkową życzliwość i rekomendacje niezbędne do tego, aby rozmowy mogły się odbyć. Serdecznie dziękuję również P.T. Recenzentom, Panom Profesorom Jerzemu Gołuchowskiemu i Rafałowi Krupskiemu, których wnikliwe uwagi, sugestie i komentarze w sposób znaczący wpłynęły na ostateczny kształt monografii. Specjalne podziękowanie kieruję do moich mentorów Pani Profesor Julity Jableckiej-Prysłopskiej i Pana Profesora Piotra Dominiaka.

Dziękuję również Pani Redaktor Barbarze Cebo za skrupulatne opracowanie redakcyjne i korektę oraz Panu Marcinowi Strzelczykowi za staranny skład monografii.

³³⁾ H.I. Ansoff, op. cit.

³⁴⁾ B. Wawrzyniak, *Odnawianie przedsiębiorstwa...*, op. cit., s. 211-216.

³⁵⁾ J. Woźnicki używa określenia „kultura instytucjonalna” lub „kultura akademicka”, podkreślając, że ono w większym stopniu niż kultura organizacyjna odzwierciedla misję i wizję oraz tradycję i ciągłość uniwersytetu. Poza tym kultura akademicka obejmuje obok skodyfikowanej wiedzy jawnej w postaci aktów prawnych i innych dokumentów, niepisane reguły zachowań *wynikające z własnej tradycji, odwołujące się do precedensów i wcześniejszych dokonań, uznawane i szanowane nie ze względu na literę regulacji, ale na ducha i etos uczelni*. J. Woźnicki, *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007, s. 25-28.

Rozdział 1

OD UNIWERSYTETU LIBERALNEGO DO UNIWERSYTETU PRZEDSIĘBIORCZEGO

1.1. Historyczne koncepcje uniwersytetu³⁶⁾

Kilka wieków przed naszą erą filozofowie i alchemicy, których dzisiaj nazwalibyśmy uczonymi, głosili swoje nauki i często dyskusyjne poglądy w różnym otoczeniu kulturowym, niejednokrotnie narażając życie. W starożytnej Grecji wędrowni nauczyciele, nazywani sofistami, za sowiłą opłatą przygotowywali kandydatów do czynnego udziału w życiu publicznym i karier politycznych. Prowadzili oni działalność objazdową, wędrowali też studenci zainteresowani spotkaniem z przedstawicielami ówczesnej nauki³⁷⁾.

Określenie uniwersytet wywodzi się z łacińskiego *univérsitas scientiarum*, czyli ogół nauk, wszechnica³⁸⁾. Pierwsze uniwersytety europejskie powstawały spontanicznie, bez udziału władzy świeckiej i kościelnej. Początkowo uniwersytety były wspólnotami studentów i nauczycieli. W połowie XIII w. papież Innocenty IV przekształcił wspólnoty w stowarzyszenia i nadał im formalne ramy³⁹⁾. Historię uniwersytetów można podzielić na następujące okresy⁴⁰⁾:

Uniwersytet średniowieczny (*the old universities*)

Świat średniowieczny opierał się na trzech filarach władzy: *studium* (praca naukowa, wiedza – poszukiwanie prawdy o świecie), *sacerdotium* (władza duchowna) i *imperium* (władza ziemską – państwową, samorządową)⁴¹⁾. Relacje pomiędzy uniwersytetem, władzą świecką i władzą duchowną opierały się na wymianie i nierównowadze sił jej uczestników. W ciągu dziejów uniwersytet był najsłabszym ogniwem⁴²⁾. Średniowieczne uniwersytety

³⁶⁾ Skoncentrowano się na uczelniach europejskich i amerykańskich. Uniwersytety azjatyckie pominięto ze względu na specyfikę i znaczenie wymagające odrębnego opracowania, zwłaszcza z uwagi na fakt, iż ich pozycja w rankingach światowych wyraźnie wzrasta, a liczba studentów w krajach Azji Wschodniej i Pacyfiku oraz Azji Południowej i Zachodniej wykazuje w latach 1991-2007 dynamikę wyższą od średniej światowej. S. Marginson, Higher education in East Asia and Singapore: rise of the Confucian Model, *Higher Education* 2011, Vol. 61, 589.

³⁷⁾ A.R. Welch, The peripatetic professor: the internationalization of the academic profession, *Higher Education* 1997, Vol. 34, No. 3, s. 323-325.

³⁸⁾ S. Lam, Trzaski, Everta i Michalskiego słownik wyrazów obcych, Warszawa 1939, s. 2296.

³⁹⁾ H. de Ridder-Symodes, The university as European cultural heritage: a historical approach, *Higher Education in Europe* 2006, Vol. 31, No. 4, s. 370.

⁴⁰⁾ J-G. Mora, Governance and management in the university, *Tertiary Education and Management* 2001, Vol. 7, 96-99.

⁴¹⁾ H. Samsonowicz, Społeczna odpowiedzialność uczelni, w: K. Leja (red.), Społeczna odpowiedzialność uczelni, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej i Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk, 2008, s. 9.

⁴²⁾ H. de Ridder-Symodes, op. cit., s. 369.

były niewielkie, niezależne od państwa, stanowiąc korporację mistrzów i uczniów. Zarządzane były przez rektora wybieranego spośród członków korporacji. Uczelnie te były znane pod nazwą *studia generale*, przyjmowały zainteresowanych studentów niezależnie od tego skąd pochodzili, zatrudniały znaczną liczbę mistrzów (profesorów), oferowały studia w zakresie przynajmniej jednej z głównych dyscyplin: teologii⁴³⁾, prawa lub medycyny, a także na wydziale siedmiu nauk wyzwolonych (gramatyki, retoryki, dialektyki, arytmetyki, geometrii, astronomii i teorii muzyki) przygotowującym do studiów w ramach głównych dyscyplin⁴⁴⁾. Prawo do nauczania nadawał papież lub panujący monarcha⁴⁵⁾. Termin *studia generale* przetrwał do XV w., natomiast dla odróżnienia termin „uniwersytet” używany był do określenia uczelni zajmującej się oprócz kształcenia pracą naukową. W miarę rozwoju uniwersytetów postępowała formalizacja ich działalności, czego przejawem był rozwój dyscyplin wiedzy. Uniwersytety, które przetrwały do końca XVIII w., ze względu na rodzaj prowadzonej działalności nazywane były nauczającymi (*University of Teaching*)⁴⁶⁾. Wśród uniwersytetów średniowiecznych wyróżnia się uniwersytet studencki (profesorowie byli zatrudniani przez studentów), którego symbolem był Uniwersytet w Bolonii; uniwersytet profesorski, w którym dominowali nauczyciele akademicy, a przykładem był Uniwersytet Paryski oraz kolegia uniwersyteckie, początkowo zapewniające studentom dach nad głową, a później przekształcające się w dynamicznie rozwijające się części uniwersytetów. Uniwersytety te często pełniły rolę państwa w państwie⁴⁷⁾. W uniwersytetach średniowiecznych nie prowadzono badań naukowych w obecnym rozumieniu, gdyż obowiązywał pogląd, że całość wiedzy zawiera Biblia i inne pisma uznane przez Kościół katolicki, a zadaniem uniwersytetów jest badanie tych dzieł⁴⁸⁾. Praca naukowa polegała wtedy głównie na prowadzeniu debat intelektualnych i dyskusji, spekulacji i wygłaszaniu sądów. W czasach średniowiecznych na kształt uniwersytetów, a ściślej na ich międzynarodowy charakter wpłynęły trzy zdarzenia:

- prawo do nauczania w całym chrześcijańskim świecie nadane przez papieża Grzegorza IX (*ius ubique docendi* – 1231 r.) pod zastaw posłuszeństwa nauczycieli,
- schizma papieska (XIV w.), która m.in. wywołała migrację uniwersytetów,
- tworzenie na przełomie XIII i XIV w. uniwersytetów o znaczeniu regionalnym, co spowodowało pielgrzymkę akademicką (*peregrenatio academica*)⁴⁹⁾.

Czasy reformacji były trudne również dla uniwersytetów, gdyż zasada z 1555 r.: czyja władza tego religia (*cuius regio, eius est religio*) wpłynęła na ich losy. Już wtedy dyskutowano nad zachowaniem równowagi pomiędzy kształceniem a pracą naukową⁵⁰⁾, a w XVII i XVIII w., gdy znaczenie badań wzrosło, równowaga ta została zachwiana. Wtedy powstawały nowe instytucje państwowe, których rolą było prowadzenie badań przydatnych

⁴³⁾ Uniwersytety ignorujące teologię były nazywane przez Newmana *tak zwanymi uniwersytetami*. J.H. Newman, *Idea uniwersytetu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 109.

⁴⁴⁾ J. Tymowski, *Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 6.

⁴⁵⁾ A. Wernick, *University, Theory, Culture & Society*, 2006, Vol. 23, No. 2-3, s. 558.

⁴⁶⁾ J. Bowden, F. Marton, *The University of Learning. Beyond Quality and competences*, Routledge, London, New York 2006, s. 3.

⁴⁷⁾ J. Wissema, *Technostarterzy, dlaczego i jak?*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2005, s. 27-28.

⁴⁸⁾ J. Tymowski, *op. cit.*, s. 6-7.

⁴⁹⁾ A.R. Welch, *op. cit.*, s. 325-326.

⁵⁰⁾ Badaniami empirycznymi zajmowano się poza uniwersytetem aż do początku XIX w., a na uczelniach prowadzono głównie dysputy teoretyczne. S. Amsterdamski, *Tendencje rozwoju nauki w II poł. XIX w.*, w: H. Suchodolski, *Historia nauki polskiej*, t. 4, cz. 3 1863-1918, Zakład Historii i Techniki Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1987.

społecznie (stosowanych)⁵¹⁾. W tym czasie dostrzeżono, że sztywne struktury uniwersytetów powodują, że rynek wiedzy wypełnia się innymi graczami⁵²⁾.

Uniwersytet liberalny (*the University of the Liberal Nation-State*)

Na początku XIX w. wśród tworzonych uniwersytetów liberalnych trzeba wyróżnić:

- Uniwersytet niemiecki Humboldta – finansowany i kontrolowany przez państwo przy zachowaniu wolności akademickich⁵³⁾ i słabych związkach z potrzebami społecznymi. Jest to uczelnia badawcza i centrum rozwoju nauki (*University of Research*)⁵⁴⁾. W tym czasie wycofano łacinę jako powszechny język (*lingua franca*), w którym kształcono w uniwersytetach europejskich, co zmniejszyło mobilność studentów i nauczycieli⁵⁵⁾. Najwyższą władzą był *rector magnificus* lub *rector*. Model niemiecki uniwersytetu liberalnego zostanie szerzej omówiony w dalszej części rozdziału ze względu na jego wpływ na system szkolnictwa wyższego w Polsce.
- Uniwersytet francuski – uczelnie nie miały autonomii, a ich cele były ustalane na poziomie krajowym. Podstawowym celem było słuzenie państwu przez kształcenie elit, głównie urzędników państwowych. Nauczyciele akademicy mieli status urzędników państwowych,
- Uniwersytet anglosaski – państwo zaprzestało ingerowania w działalność uczelni powracając w tym zakresie do modelu uniwersytetu średniowiecznego. Wszystkie uniwersytety, w tym prywatne, miały status organizacji publicznych. W czasach rewolucji przemysłowej, gdy zapotrzebowanie na wykształconych pracowników wzrastało, tworzono obok uniwersytetów tradycyjnych również społeczne (*civic universities*), powstawały też rady nadzorcze uniwersytetów (*boards of trustees*), których zadaniem było kierowanie uczelniami nie wnikając w sferę akademicką działalności uczelni⁵⁶⁾. Rola państwa była ograniczona do przyznawania funduszy i ustalania ogólnych zasad polityki naukowej. Najwyższą władzę pełnił rektor urzędujący (*Vice Chancellor*), natomiast rektor tytularny (*Chancellor*) pełnił funkcję reprezentacyjną.

Uniwersytet uniwersalny (*multiversity*)⁵⁷⁾.

Clark Kerr w 1963 r. pisał, że klasyczne rozumienie uniwersytetu nie ma obecnie racji bytu, proponując określenie *multiversity*, oznaczające zbiór społeczności studentów, uczonych reprezentujących m.in. nauki humanistyczne, społeczne, ścisłe i przyrodnicze, a także pozostałych pracowników uczelni. Społeczności te, mające często sprzeczne interesy, współpracują z różnymi interesariuszami uczelni⁵⁸⁾. Czynnikiem decydującym o kierunku ewolucji takiego uniwersytetu była tradycja. Najlepiej było to widoczne w krajach, w których wcześniej uczelnie były nadzorowane przez państwo, a obecnie pojawiło się silne

⁵¹⁾ H. de Ridder-Symodes, op. cit., s. 374.

⁵²⁾ Ibid., s. 375.

⁵³⁾ Profesor zwyczajny o statucie urzędnika państwowego miał zagwarantowaną pełną autonomię w zakresie prowadzenia badań naukowych, jednak na poziomie instytucjonalnym autonomii nie było.

⁵⁴⁾ J.G. Fichte, pierwszy rektor Uniwersytetu Berlińskiego, w inauguracyjnym przemówieniu stwierdził, że uniwersytet jest instytucjonalnym symbolem dążenia do prawdy i miejscem, w którym największe umysły będą świadomie kształtowały przyszłość. J. Bowden, F. Marton, op. cit., s. 3-4.

⁵⁵⁾ Odnosząc to do sytuacji współczesnej, *lingua franca* jest jednym z warunków powodzenia upowszechnienia mobilności studentów.

⁵⁶⁾ Profesorom gwarantowano dożywotnie zatrudnienie (*tenure*).

⁵⁷⁾ C. Kerr, *The uses of the university*, Harvard University Press, Cambridge 2001, s. 1-35.

⁵⁸⁾ Ibid., s. 14-34.

dążenie do zwiększenia autonomii. Głównymi cechami uniwersytetów były: umasowienie i konieczność dywersyfikacji kształcenia, zwiększone zapotrzebowanie na usługi, poza tradycyjnymi eksperckie i konsultingowe, rozwój i wykorzystanie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, internacjonalizacja studiów i badań wynikające z globalizacji. W tradycji amerykańskiej uniwersytet nie był traktowany jak niedostępna placówka (*city on the hill*), do której trzeba się odnosić z „oddaniem i nabożną czcią”, lecz jako otwarta instytucja, różnorodna pod względem kulturowym i etnicznym⁵⁹⁾.

Uniwersytety średniowieczne i liberalne są określane metaforą *wieży z kości słoniowej*, co oznacza niepodatność na wpływy otoczenia i wyjątkową trwałość. Ten pogląd podziela J. Szczepański pisząc, że uniwersytet jest organizacją, która cechuje się tym, że przeprowadzane reformy *nie dotyczą istoty szkoły wyższej, a naciski zewnętrzne wywołują jedynie pozory zmian*⁶⁰⁾. Uniwersytety są również konserwatywne, czyli odporne wobec nowatorskich rozwiązań, takich jak: nowe koncepcje, nowe teorie czy nowe rozwiązania organizacyjne. Zastanawiając się nad ewolucją uniwersytetów trzeba pamiętać, że przez niemal milenium przetrwały tradycyjne struktury organizacyjne uczelni (wydziały, katedry, kolegia), a także stanowisko rektora – przełożonego uniwersytetu i dziekana – przełożonego wydziału uniwersyteckiego. Jak pisze J. Szczepański, [...] *mimo wojen, rewolucji, zmian formacji społecznych, upadku jednych państw i powstawania innych, reform religijnych i politycznych, masowych migracji, kryzysów gospodarczych oraz przeobrażeń w kulturze – niektóre elementy rzeczywistości szkół wyższych cechuje zadziwiająca trwałość, istnienie mechanizmów niezmiennych od stuleci*⁶¹⁾.

Uzupełnieniem szkicu o korzeniach uniwersytetu jest prezentacja ewolucji uniwersytetów, głównie z perspektywy amerykańskiej (tab. 1), co nie odpowiada czystemu modelowi Humboldta⁶²⁾, jednak jest ciekawe ze względów poznawczych. John Scott, na którego pracy oparte są informacje zawarte w tabeli, pisząc o misjach uczelni wyróżnia trzy zachodzące na siebie okresy w historii uniwersytetu: przedpaństwowy, państwa narodowego i globalny. W pierwszym okresie misja uczelni (począwszy od Uniwersytetu w Bolonii) obejmowała kształcenie i prowadzenie badań. Na początku XIX w., począwszy od Uniwersytetu w Berlinie, uczelnie ściśle łączyły misję badawczą i edukacyjną. Wtedy pojawiło się obok badań podstawowych pojęcie „badań aplikacyjnych”. W drugim okresie misje uczelni były związane z ich narodowym charakterem, rozwojem demokracji oraz służeniem potrzebom państwa (rządu) i pełnieniem służby publicznej. Tak było w Europie, natomiast w USA eksponowano znaczenie służby publicznej, której ma służyć państwo, a także uczelnie⁶³⁾. Trzeci okres to globalizacja⁶⁴⁾ i związana z nim internacjonalizacja w obszarze edukacji, badań naukowych oraz służby publicznej⁶⁵⁾.

⁵⁹⁾ J. Bowden, F. Marton, op. cit., s. 5.

⁶⁰⁾ J. Szczepański, Granice reform szkolnictwa wyższego, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1993, nr 2, s. 9-10.

⁶¹⁾ Ibid., s. 6.

⁶²⁾ O różnicach wspomniano w rozdziale poświęconym koncepcji uniwersytetu liberalnego.

⁶³⁾ J. Stark opisuje inicjatywę znaną jako *Wisconsin Idea*, zgłoszoną przez Prezydenta University of Wisconsin w 1904 r., który zadeklarował, że [...] *nie będzie usatysfakcjonowany zanim działalność uniwersytetu nie będzie wpływała na każdą rodzinę*, dodając, że *rolą uniwersytetu jest rozwiązywanie problemów jakości życia, zdrowotnych i ochrony środowiska mieszkańców stanu*. J. Stark, *The Wisconsin Idea: The University's Service to the State, 1995-1996 Wisconsin Blue Book*, Madison 1995. <http://www.legis.state.wi.us/lrb/pubs/feature/wisidea.pdf> (2.08.2010).

⁶⁴⁾ Por np. S. Marginson, *Globalisation and Higher Education*, Education Working Paper No. 8, OECD, EDU/WKP(2007)3, 2007.

⁶⁵⁾ J.C. Scott, *The mission of the university: Medieval to Postmodern Transformation*, *The Journal of Higher Education* 2006, Vol. 77, No. 1, Special issue: moving into the Next 75 Years, s. 3-5.

Tabela 1

Ewolucja uniwersytetów

| Okres | Nazwa – misja | Cechy uniwersytetu | Co pozostało we współczesnych uniwersytetach? |
|-------------|---|--|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1100-1500 | Uniwersytet średniowieczny – kształcenie | Głównym celem uniwersytetu stanowiącego korporację mistrzów (profesorów) i uczniów (studentów) było dążenie do odkrywania (boskiej) prawdy i kształcenie (łacina była obowiązującym językiem wykładowym). Prowadzenie badań ani służba publiczna nie były elementami misji. W końcu okresu w Europie (bez Rosji) było około 80 uniwersytetów | Nadawanie stopni naukowych, egzaminowanie, kolegia, uroczystości wręczania dyplomów, struktura organizacyjna, prezydent wybierany przez organy złożone z reprezentantów interesariuszy uczelni lub rektor wybierany przez społeczność akademicką |
| 1500-1800 | Początki współczesnego uniwersytetu – służba rządowi | Uniwersytety (świeckie) uzyskały autonomię, kształcąc na poziomach <i>undergraduate</i> i <i>graduate</i> na potrzeby i pod nadzorem państw i ówczesnych rządów. Znaczenia nabiera działalność naukowa. Uniwersytet w znacznie większym stopniu niż średniowieczny odpowiada na potrzeby społeczne. Uniwersytety mają autonomię w zakresie zatrudniania wykładowców. W tym okresie w Europie (z Rosją) było około 190 uniwersytetów | Narodowy i świecki charakter uczelni. Kształcenie akademickie dominuje nad przygotowaniem do zawodu. Uzależnienie od środków publicznych. Kontrola rządu nad szkolnictwem wyższym |
| 1776- | Tworzenie uniwersytetów stanowych (USA) – demokratyzacja, służba państwu | Demokratyzacja* kształcenia i oferowanie usług to wspólne elementy misji <i>collegów</i> , często fundowanych przez osoby prywatne. Początki tworzenia instytucji wyższego szkolnictwa technicznego i rolniczego. W USA pojawiły się symptomy masowości kształcenia na poziomie wyższym | Otwartość dostępu do edukacji na poziomie <i>undergraduate</i> , wzmocniona dzięki współczesnym środkom przekazu. Początki masowości kształcenia w Europie datują się na lata 70. XX w. |
| 1809- | Uniwersytet Humboldta – prowadzenie badań naukowych, początkowo wyłącznie podstawowych, później również stosowanych | W uniwersytecie Berlińskim założonym przez Wilhelma von Humboldta dominowała działalność badawcza. Ideą Humboldta było zatrudnienie w uczelni najwybitniejszych uczonych i zapewnienie im wolności w zakresie prowadzenia badań naukowych. Cechą uniwersytetu Humboldta były jedność badań i kształcenia, wolności akademickie (<i>freedom to learn</i>), zrównanie statusu wszystkich dziedzin nauki | Istotne miejsce działalności badawczej w misjach uniwersytetów. Wyróżnienie badań podstawowych i aplikacyjnych jako mostu prowadzącego do wzmocnienia misji publicznej uczelni. Elementy ochrony własności intelektualnej, transferu technologii, tworzenia firm spin-off, konkurencja |
| XIX i XX w. | Współczesny uniwersytet amerykański – służba publiczna | Misja publiczna głosząca, że wiedza tworzona w uniwersytetach powinna być użyteczna. Pojawiają się organizacje akademickie, publikacje naukowe, organizowane są konferencje naukowe. Uniwersytety pełnią funkcję kulturotwórczą wobec społeczeństwa. Wyraźna jest tendencja do transmisji wiedzy do otoczenia, jednak równocześnie pojawiają się krytyka wobec uzależniania się uczelni od biznesu (Flexner) oraz głosy o konieczności zachowania równowagi pomiędzy autonomią a uzależnieniem uczelni od władz i biznesu. Obawom, że uczelnie staną się przedsiębiorstwami towarzyszyły takie przykłady partnerstwa uczelni i biznesu, jak utworzenie w latach 70. Doliny Krzemowej | Kształcenie, badania i służenie otoczeniu (bliższemu i dalszemu), nazywane trzecią misją, równoprawnymi elementami misji uczelni. Pojęcie <i>multiversity</i> , uczelni, której głównym celem jest produkcja i transmisja wiedzy do otoczenia. Opracowywanie przez uczonych ekspertyz dla władz – urzędywistnienie Wisconsin Idea. Pytanie, czy uniwersytety czynią wystarczająco dużo dla rozwiązywania problemów społecznych. Dalsze uzależnianie się uczelni od funduszy publicznych |

cd. tabeli 1

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------|---|---|---|
| XX w. | Uniwersytet postmodernistyczny – służenie światu – umiędzynarodowienie | W wieku informacji i wiedzy uniwersytet pełni kluczową rolę w globalnym otoczeniu, gdyż tworzy i przetwarza wiedzę, a także dzieli się nią i rozpowszechnia w otoczeniu. Uniwersytety zawsze były otwarte na współpracę międzynarodową, jednak obecnie skala wymiany jest nieporównywalnie większa niż w poprzednich okresach. Internacjonalizacja jest ważnym elementem triady misji uczelni – kształcenie, badania i służba publiczna. Jej elementy to: przepływ informacji, wymiana kadry i studentów oraz programów kształcenia. Przykłady misji: Washington University (pogłębianie zrozumienia między narodami); University of Michigan (służenie światu); Pennsylvania State University (światowy campus). Internacjonalizacja ułatwia transformację uczelni w organizację oparte na wiedzy. Ważne znaczenie ma też społeczna odpowiedzialność uczelni | |
| XXI w. | Uniwersytet przyszłości – współtworzenie wartości dodanej przez interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych uniwersytetu | | |

* L.R. Veysey wyjaśnia znaczenie terminu „demokratyzacja” w odniesieniu do szkolnictwa wyższego podając jej wyznaczniki: równy statut poszczególnych kierunków kształcenia, równe traktowanie wszystkich studentów, równy dostęp do edukacji przez eliminację chesnego, zapewnienie dostępności bez względu na statut materialny, płeć i pochodzenie, uniwersytet stawał się miejscem nabywania umiejętności przydatnych w zdobywaniu pozycji zawodowej, uniwersytet był miejscem tworzenia wiedzy i źródłem jej przekazu do społeczeństwa, uniwersytet do 1890 r. pełnił rolę służebną przeciętnemu obywatelowi.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J.C. Scott, The mission of the university: Medieval to Postmodern Transformation, *The Journal of Higher Education* 2006, Vol. 77, No. 1, Special issue: moving into the Next 75 Years, s. 1-39.

1.2. Uniwersytet liberalny

1.2.1. Koncepcja Wilhelma von Humboldta

Jednym z przedmiotów analizy w rozprawie jest ewolucja szkoły wyższej. Punktem wyjścia rozważań jest przyjęcie założenia, że analiza ta będzie próbą opisaną na czym polegały procesy składające na tę ewolucję oraz zastanowienie się, jaki mają one wpływ na współczesny uniwersytet. Wprowadzenie do opisu uniwersytetu liberalnego poprzedzi krótki przegląd roli, jaką pełniły uniwersytety w XVIII w. Był to wiek rewolucji przemysłowej, na którą uniwersytety nie miały wpływu, gdyż była ona efektem działalności wynalazców i praktyków pracujących nad nowymi odkryciami, nie znając ich podstaw teoretycznych⁶⁶⁾. Powodowało to narastanie antagonizmów pomiędzy teoretykami i praktykami, gdyż ci drudzy uważali pierwszych za oderwanych od życia, natomiast teoretycy twierdzili, że praktycy kierują się wyłącznie osobistymi korzyściami materialnymi, co jest sprzeczne z etosem pracy naukowej⁶⁷⁾.

Ważnym okresem ewolucji uniwersytetu nowożytnego stał się początek XIX w. Przełomową datą był 1809 r., kiedy w Berlinie utworzono uniwersytet według koncepcji dyplomaty Wilhelma von Humboldta, niezwiązanego wcześniej z nauką. Uniwersytet Berliński był flagowym przykładem uniwersytetu liberalnego, nazywanym protoplastą uniwersytetu badawczego. Zachowano w nim wolność akademicką oraz zapewniono mu finansowanie

⁶⁶⁾ Przykładem było skonstruowanie maszyny parowej przed opracowaniem opisu teorii termodynamiki.

⁶⁷⁾ S. Amsterdamski, op. cit., s. 17.

przez państwo⁶⁸). Humboldt kierował się strategią „być najsilniejszym z potężnych”⁶⁹), co oznaczało dominację na nowym rynku przez stworzenie czegoś nowego i zajęcie trwałej pozycji lidera⁷⁰). Nie interesował się uniwersytem jako takim, lecz traktował go jako narzędzie (nośnik swoich koncepcji politycznych) do tworzenia nowego porządku politycznego w XIX w.⁷¹). Uniwersytet Humboldta, nazywany dalej uniwersytem tradycyjnym lub liberalnym, charakteryzował się pełną autonomią, wolnością głoszenia poglądów naukowych oraz jednością nauki i dydaktyki. Podstawowym wyróżnikiem uniwersytetu liberalnego (nazywanego też od nazwiska twórcy koncepcji humboldtowskim) było prowadzenie działalności badawczej, określającej pozostałe funkcje uczelni. W koncepcji uniwersytetu humboldtowskiego zawarta jest idea wolności kształcenia i badań (*Lehrfreiheit* i *Lernfreiheit*)⁷²). Wolność akademicka w uniwersytecie liberalnym stała się elementem jego misji. K. Jaspers pisał, że *zadaniem uniwersytetu jest szukanie prawdy przez społeczność badaczy i uczniów*⁷³). To stwierdzenie wzmocnił S. Hessen twierdząc, że [...] *uniwersytet nie jest przeto po prostu zakładem nauczania, choćby wyższego typu, lecz ogniskiem badań naukowych i tylko w miarę rozwijania swej działalności naukowej jest także wyższą szkołą naukową*⁷⁴). Diamentralnie inne stanowisko zajmował J.H. Newman, reprezentujący model anglosaski. Uniwersytet nazywał on klasztorem akademickim (*academic cloister*), głosił tezę, że uniwersytet jest miejscem nauczania uniwersalnej wiedzy, dodając, że *gdyby celem były wyłącznie odkrycia naukowe i filozoficzne, dlaczego taki uniwersytet miałby przyjmować studentów*⁷⁵). Uważał, że rolą uniwersytetu jest rozpowszechnianie uniwersalnej wiedzy. Doceniał także wartość wiedzy samej w sobie, gdyż poszukiwanie użyteczności wiedzy jest nonsensowne (*deal of trash*)⁷⁶).

Zadaniami uniwersytetu Humboldta, poza rozwijaniem badań naukowych, było kształcenie studentów w zakresie ogólnym (teoretycznym) – nauki humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze⁷⁷) oraz kształcenie przyszłych pracowników służb państwowych. W uniwersytecie Humboldta wprowadzono nowy stopień naukowy – habilitację oraz stanowiska docentów, spośród których senaty uczelni wybierały profesorów kierowników

⁶⁸) Ph.G. Altbach, Academic freedom: International realities and challenges, *Higher Education* 2001, Vol. 41., s. 206.

⁶⁹) Humboldt zatrudniając wiodących profesorów w każdej dyscyplinie płacił im dziesięciokrotnie więcej niż płacono wyższej kadrze naukowej. P. Drucker, *Natchnienie i fart, czyli innowacja i przedsiębiorczość*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2004, s. 245.

⁷⁰) *Ibid.*, s. 242.

⁷¹) *Ibid.*, s. 246-247.

⁷²) *Koncepcja wolności badań i nauczania ma swe filozoficzne uzasadnienie w nowożytnym przekonaniu, iż człowiek zdolny jest osiągać prawdę na mocy swych własnych przyrodzonych zdolności poznawczych, bez odwoływania się do autorytetu tradycji czy objawienia, a jej instytucjonalnym zabezpieczeniem ma być kolegialna, korporacyjna władza akademicka w skali uniwersytetu i władza profesora na katedrze, będącego jednocześnie dyrektorem instytutu jako jednostki badawczej*. J. Jabłeczka, *Niezależność, autonomia i wolność akademicka a modele koordynacji szkolnictwa wyższego*. Na marginesie artykułu Kerra, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1993, nr 1, s. 60.

⁷³) Cyt. za: J. Szczepański, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976, s. 16

⁷⁴) *Ibid.*

⁷⁵) J.H. Newman, *Idea uniwersytetu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 79.

⁷⁶) C. Kerr, *op. cit.*, s. 1.

⁷⁷) W tym okresie powstawały w Europie pierwsze politechniki jako uniwersytety techniczne, gdzie uprawiano nauki stosowane. Ciekawy jest fakt, iż te uczelnie dopiero na początku XX w. zaczęły nadawać stopnie naukowe, a jedynie wydawały dyplomy nadając tytuły zawodowe.

katedr. Uniwersytet zajmował się głównie badaniami podstawowymi⁷⁸⁾, zaniehbując stosowane i nie zajmując się badaniami rozwojowymi. Wynikało to z faktu, że w tym czasie nauka była traktowana jak instytucja społeczna, niepodporządkowana potrzebom technicznym⁷⁹⁾. Dostrzega to J. Jóźwiak pisząc, że tradycyjny uniwersytet Humboldta odcinał się od otoczenia, nie przykładając wagi do praktycznych zastosowań prowadzonych prac naukowych⁸⁰⁾. Warto dodać, że w tym czasie państwa nie ingerowały w gospodarkę, nie prowadziły też polityki kulturalnej ani społecznej.

W XIX w. (do lat 70.) nie występowały zinstytucjonalizowane powiązania pomiędzy uniwersytetami a gospodarką, natomiast państwo, które w Niemczech odgrywało dużą rolę w rozwoju uczelni nie łączyło ich działalności z efektami ekonomicznymi i zastosowaniem wyników badań. S. Amsterdamski ilustruje tę sytuację przytaczając opinię wybitnego matematyka H. Poincaré, że: *nauka ma cudowne zastosowania, ale nauka, która dążyłaby wyłącznie do zastosowań, nie byłaby już nauką, lecz kuchnią*⁸¹⁾. Na początku istnienia uniwersytetu liberalnego badania naukowe były prywatną sprawą uczonych, nie zaś obowiązkiem wynikającym z zajmowanego stanowiska, a dopiero w XX w. prowadzenie badań stawało się zawodem. Wcześniej nauczyciel akademicki dysponował czasem, aby prowadzić badania, ale „poza godzinami pracy”. W XIX w. badacz był amatorem, a jego badania przynosiły mu sławę, splendor i społeczne uznanie, ale swe miejsce w strukturze społecznej zawdzięczał nie temu, że je prowadzi⁸²⁾. W uniwersytecie liberalnym nie zakładano tworzenia systemu rozwoju kariery zawodowej uczonego. Niezależnie od tych intencji na przełomie XIX i XX w. zaczęto ściśle wiązać nauczanie z wdrażaniem do kariery badawczej, co dało początek ewolucji: od wzorca uczonego-amatora do zawodu uczonego, mimo że Wilhelm von Humboldt nie miał takich intencji.

Model niemiecki uniwersytetu liberalnego wyróżniał się od modelu francuskiego i angielskiego tym, że oprócz katedr tworzone laboratoria oraz instytuty badawcze. To podkreśla jego badawczy charakter. Koncepcja uniwersytetu liberalnego przyniosła znaczące sukcesy nauki niemieckiej, czego dowodem jest uzyskanie przez Niemców co trzeciej z Nagród Nobla przyznanych w latach 1901-1914⁸³⁾. Sukcesom nauki niemieckiej towarzyszyły konflikty spowodowane oporami kierowników katedr przed prowadzeniem badań stosowanych oraz ich przekonaniem o możliwości i konieczności całkowitego *zautonomizowania poznania naukowego względem wszystkich uwarunkowań zewnętrznych*⁸⁴⁾. Źródłem sukcesu uniwersytetu niemieckiego był staranny dobór profesorów, dzięki konkurencji pomiędzy uniwersytetami, mobilności uczonych w zależności od możliwości prowadzenia badań, a także namiastkom elastyczności studiów w postaci możliwości wyboru nauczycieli przez studentów.

⁷⁸⁾ Naczelne miejsce wśród dyscyplin nauki w dziewiętnastowiecznych Niemczech zajmowała filozofia, której podporządkowano nauki przyrodnicze i humanistyczne. Tytuły magistra i doktora filozofii nadawano absolwentom/doktorantom wszystkich dyscyplin wykładanych na wydziale filozofii, a stopień naukowy doktor nauk PhD pozostał do dziś.

⁷⁹⁾ Celem reformy Humboldta nie było uprzywilejowanie, a tym bardziej rozwój nauk przyrodniczych, jednak nauki te rozwijały się, czego symptomem był rosnący udział matematyki i nauk przyrodniczych w Uniwersytecie Berlińskim, gdzie wykładali uczeni o renomie światowej – w latach 1820-1830 z 12% do 53%. S. Amsterdamski, op. cit., s. 27.

⁸⁰⁾ J. Jóźwiak, Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny – doświadczenia polskie, *Nauka i Szkolnictwo Węższe* 2003, nr 1/21, s. 7-8.

⁸¹⁾ S. Amsterdamski, op. cit., s. 18.

⁸²⁾ Ibid., s. 23.

⁸³⁾ Ibid., s. 28.

⁸⁴⁾ Ibid., s. 29.

Ważnym okresem dla uniwersytetów były lata rewolucji naukowo-technicznej (ostatnie trzy dekady XIX w. i pierwsza dekada XX w.), kiedy pojawiło się wiele znaczących wynalazków, będących wynikiem zastosowania wiedzy teoretycznej w gospodarce. Wtedy dostrzeżono praktyczne zastosowania nauki i pogłębianie się specjalizacji, czemu towarzyszyło lekceważenie studiów klasycznych, filozoficznych i humanistycznych.

Uniwersytet niemiecki stał się wzorcem dla reform uczelni we Francji, Anglii, w Stanach Zjednoczonych, a także w Europie Środkowej i Wschodniej⁸⁵. Na przełomie XIX i XX w. zaczęły się jednak ujawniać słabości systemu niemieckiego, gdyż korporacja profesorów o feudalnej i oligarchicznej strukturze nie potrafiła sprostać zadaniom wynikającym z rozwoju nauki oraz z nowej sytuacji społecznej. Symptodem był opór wobec rozwoju dyscyplin praktycznych, włączenia do uczelni studiów inżynierskich oraz przyznania politechnikom praw akademickich⁸⁶. Odpowiedzią na tę sytuację było powoływanie stowarzyszeń oraz instytutów badawczych poza uczelniami. Amsterdamski zauważa, że uniwersytety tworząc ramy zawodowych karier badawczych nie były w stanie asymilować tego, co same stworzyły, gdyż koncepcja uczelni w końcu XIX w. odpowiadała wzorcowi z początku tego wieku⁸⁷. W rezultacie profesjonalizacja nauki wykroczyła poza mury uniwersytetów niemieckich, co spowodowało, że wolności nauki, bezinteresowności badań oraz autonomii i tradycji uczelni nie można było obronić, a to z kolei stało się źródłem kryzysu uniwersytetu. Towarzyszyły temu dwa procesy:

- technologizacja uniwersytetów, oznaczająca dostrzeganie użyteczności i wykorzystania wiedzy i rozwój nauk przyrodniczych i technicznych, przy lekceważeniu studiów filozoficznych i humanistycznych,
- demokratyzacja uniwersytetów, oznaczająca szerszy dostęp uboższych warstw społeczeństwa do szkół wyższych⁸⁸.

Ciekawym przykładem zmian w nauce na przełomie XIX i XX w. są Stany Zjednoczone. W latach 80. XIX w. nauka amerykańska zajmowała niską pozycję, gdyż [...] *nawet w Harvardzie i Yale od profesorów nie oczekuje się, by byli oryginalnymi badaczami, lecz tylko tego, by posiadali wiedzę nagromadzoną przez innych [...]. Jeśli u nas ktoś poświęci się oryginalnym badaniom i osiągnie w nich wyniki, to zyska może światową reputację, ale nie przyniesie mu to ani jednego dolara i ani jednego studenta więcej*⁸⁹. W drugiej połowie XIX w. Stany Zjednoczone rozwijały kontakty z uniwersytetami europejskimi, czego efektem było przejście modelu uniwersytetu niemieckiego i stworzenie, oprócz istniejących już *colleges*, instytucji uniwersyteckiej *graduate schools*, prowadzącej studenta do doktoratu. Zadaniem *graduate schools* było przygotowanie do samodzielnego prowadzenia badań naukowych, czego nie zapewniały w tym czasie studia w uczelniach europejskich. Amerykanie adaptując system niemiecki nie dostrzegli różnicy pomiędzy rolą katedry (zadania dydaktyczne) oraz instytutu (funkcje badawcze), w wyniku czego utworzyli dwustopniowy system kształcenia. Dzięki temu wspólną cechą badań i nauczania było opieranie się na aktualnym stanie wiedzy. System amerykański różnił się od europejskiego również tym, że szkoły zawodowe włączono do uniwersytetów. W Stanach Zjednoczonych, w odróżnieniu od Europy, faworyzowano badania stosowane nauki, gdyż kierowano się względami użytecznymi. Struktura uniwersytetów amerykańskich była bardziej demokratyczna niż europejska, gdyż uczelnie dzieliły się na *departments*, których kierownicy mieli kompetencje ad-

⁸⁵ Ibid., s. 26.

⁸⁶ Ibid., s. 30.

⁸⁷ Ibid., s. 31.

⁸⁸ J. Szczepański, Szkice o szkolnictwie wyższym, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976, s. 37-38.

⁸⁹ Ibid., s. 32.

ministracyjne i skupiały uczonych w danej dziedzinie nauki, bez względu na ich stopień naukowy czy kierunek badań. Taka sytuacja sprzyjała badaniom interdyscyplinarnym oraz uruchamianiu nowych kierunków badań. Pozwoliło to również na szybki rozwój współpracy pomiędzy uniwersytetami i gospodarką amerykańską. Ciekawy jest również fakt, iż Amerykanie przejmując wzorzec uniwersytetu liberalnego nie zrozumieli jego idei i połączyli proces kształcenia z wdrażaniem do badań naukowych, dlatego nie przeniknęły tam feudalne relacje, cechujące ówczesny uniwersytet europejski⁹⁰⁾.

W 1930 r. A. Flexner opisując amerykański, angielski i niemiecki system kształcenia stwierdził, że uniwersytety powinny dać społeczeństwu nie to, czego ono chce, tylko to, czego potrzebuje⁹¹⁾, pisząc, że [...] nowoczesny uniwersytet powinien zatem bez reszty poświęcić się rozwijaniu wiedzy, rozwiązywaniu wielorakich zagadnień i kształceniu ludzi – starając się to wszystko czynić na możliwie jak najwyższym poziomie⁹²⁾. Flexner, używając określenia *the idea of a modern university* traktował uniwersytet jak organizację badawczą i dostrzegał jego rolę w rozwoju nauki i techniki dodając, że pełni on również ważną rolę społeczną. Uniwersytet traktowano wtedy, jak organizację, której rolą było rozpowszechnianie wiedzy służącej postępowi⁹³⁾. W cytowanej pracy Flexner krytycznie odniósł się do uniwersytetów amerykańskich wytykając im powierzchowność, zajmowanie się dziedzinami, które nie miały nic wspólnego z nauką i działalność czysto komercyjną. Natomiast w uczelniach brytyjskich dostrzegł przerost kształcenia zawodowego uważając, że zadaniem uniwersytetu jest przekazywanie wiedzy ogólnej i metod oraz umiejętności ich stosowania. Obserwację Flexnera potwierdza fakt, że w tym czasie idea uniwersytetu liberalnego zaczęła zanikać i rozpoczął się zwrot w kierunku kształcenia zawodowego oraz okres panowania nauk przyrodniczych.

Podsumowując rozważania o ewolucji uniwersytetów na przełomie XIX i XX w. można stwierdzić, że w tym czasie zachodziły dwa procesy ważne dla kształtowania nauki:

1. Instytucjonalizacja, oznaczająca:

- uznanie przez społeczeństwo nauki za ważną funkcję społeczną,
- istnienie norm regulujących postępowanie osób zajmujących się działalnością naukową, zapewniających realizację celów oraz autonomii wobec innych rodzajów działalności⁹⁴⁾,
- adaptację norm społecznych do norm, którym podlega nauka⁹⁵⁾.

Instytucjonalizacji nauki towarzyszyło zasadnicze ograniczenie zależności uniwersytetu od Kościoła, co w praktyce urzeczywistniało się powoływaniem towarzystw naukowych.

2. Profesjonalizacja, oznaczająca procesy prowadzące do utworzenia zawodu zajmującej się działalnością badawczą. Wiązało się to z powstawaniem organizacji finan-

⁹⁰⁾ S. Amsterdamski, op. cit. s. 24.

⁹¹⁾ A. Flexner, *Universities: American, English, German*, Oxford University Press, New York 1930, s. 5.

⁹²⁾ *Ibid.*, s. 24.

⁹³⁾ B.D. Denman, *What is a University in 21st Century?*, *Higher Education Management & Policy* 2005, Vol. 17, No. 2, s. 12.

⁹⁴⁾ Uznanie metody badań naukowych za drogę dochodzenia do nowej wiedzy, uniwersalizm, bezstronność w ocenie wyników badań uzyskanych przez innych, bezinteresowne podawanie do wiadomości wyników swoich badań, swoboda słowa i publikacji, tolerancja. S. Amsterdamski, op. cit., s. 21-22.

⁹⁵⁾ J. Ben-David, *The scientist's role in society*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1971, s. 75, <http://condor.wesleyan.edu/courses/2006s/soc244/Ben-David-The%20Scientists%20Role%20in%20Society-Selections.pdf> (15.01.2011).

sujących badania naukowe, takich jak np. Kaiser Wilhelm Gesellschaft, obecnie Towarzystwo Maxa Plancka (Max Planck Gesellschaft). Ponadto rozwój amatorskich, indywidualnych badań w naukach przyrodniczych i technicznych stał się anachronizmem, a zapotrzebowanie na nową wiedzę naukową sprawiło, że nauka zaczęła się rozwijać poza uniwersytetami⁹⁶⁾.

Dyskusję nad miejscem i rolą uniwersytetów podjęto na konferencji w Paryżu w 1937 r., starając się dostosować organizację uniwersytetów do nowych wymagań, jednak w opinii J. Szczepańskiego, w trakcie konferencji koncentrowano się głównie na tym [...] *jak uchronić uczelnie od trudności codziennej pracy, dyskutując nad tym, co zrobić w warunkach uniemożliwiających realizację ustalonej tradycją idei uniwersytetu*⁹⁷⁾. Głos w tej sprawie zabrali także studenci podczas konferencji w Luksemburgu w 1938 r., podkreślając *bezradność uniwersytetów europejskich trzymających się tradycji uniwersytetu liberalnego*⁹⁸⁾, co pozwala na stwierdzenie, że w okresie międzywojennym idea uniwersytetu liberalnego oficjalnie obowiązująca w coraz mniejszym stopniu była urzeczywistniana.

W czasie drugiej wojny światowej odbyła się międzynarodowa konferencja organizacji uniwersyteckich krajów sprzymierzonych, na której zastanawiano się nie tylko nad rolą naukową uczelni, ale także nad koniecznością *odegrania aktywnej roli moralnej w społeczeństwie*, gdyż uniwersytet [...] *powinien również tworzyć kryteria wartości*, podkreślano też *ważność wolności uniwersytetów dla kształtowania niezależnej opinii publicznej*⁹⁹⁾. Po drugiej wojnie światowej (w 1949 r.) ukazała się praca, w której W. Moberly poddał krytyce jemu współczesny uniwersytet, zarzucając mu koniunkturalizm, koncentrowanie się na sprawach drugorzędnych i zaniedbywanie zasadniczych, fałszywą neutralność, utratę intelektualnego prestiżu, *nieodparcie doktryn moralnie monstrualnych i naukowo nikczemnych*. Moberly dostrzegł u absolwentów ówczesnego uniwersytetu postawy pozbawione określonego systemu wartości, egoistyczne i utylitarne, nazywając uniwersytet chaotycznym¹⁰⁰⁾. Dostrzegł fragmentaryczność przekazywanej wiedzy, przez co student widzi świat jako *zbiór drzew, a nie cały las*¹⁰¹⁾ i obraz statyczny, a nie dynamiczny.

Koncepcja niemieckiego uniwersytetu liberalnego wywarła silne piętno na uczelniach europejskich i amerykańskich. Te ostatnie, w pewnym sensie przez pomyłkę, wprowadziły system odmienny od zamysłu Humboldta i doprowadziły do rozkwitu szkolnictwa. W rozwoju koncepcji uniwersytetu liberalnego można zauważyć stopniowe odchodzenie od dominacji badań podstawowych na rzecz utylitarnych. Tendencja ta była widoczna przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych, ale miała też zwolenników w Europie.

1.2.2. Wprowadzenie koncepcji uniwersytetu Humboldta w Polsce

W XVIII w. na ówczesnych terenach Polski istniały: Uniwersytet Jagielloński (1364), Uniwersytet Wileński (1578), Kolegium Jezuickie – pierwszy uniwersytet w Poznaniu (1611) oraz Uniwersytet Lwowski (1661). Uniwersytet Wrocławski sięga korzeniami 1702 r.,

⁹⁶⁾ S. Amsterdamski, op. cit., s. 23-26.

⁹⁷⁾ J. Szczepański, Szkice..., op. cit., s. 48-49.

⁹⁸⁾ Ibid., s. 52.

⁹⁹⁾ Ibid., s. 55.

¹⁰⁰⁾ Ibid., s. 63-66.

¹⁰¹⁾ Ibid., s. 66-67.

kiedy utworzono Akademię Leopoldyńską, połączoną w 1811 r. z uniwersytetem we Frankfurcie nad Odrą, tworząc uniwersytet pruski. W zaborze rosyjskim w 1816 r. utworzono Królewski Uniwersytet Warszawski oraz pierwszą wyższą szkołę rolniczą w Marymoncie pod Warszawą, natomiast 1826 r., w którym utworzono Instytut Politechniczny jest uważany za narodziny kształcenia technicznego. Polska Politechnika Warszawska została utworzona w 1915 r. za zgodą niemieckich władz okupacyjnych.

Pod zaborem austriackim w latach 1842-1915 we Lwowie istniała uczelnia techniczna¹⁰²⁾, początkowo niemiecka (1844-1872), później polska Szkoła Politechniczna¹⁰³⁾. W Krakowie w 1879 r. utworzono Akademię Sztuk Pięknych, wydzielając ją z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pod zaborem pruskim nie było żadnej polskiej uczelni¹⁰⁴⁾. Po odzyskaniu niepodległości w Polsce działały cztery uniwersytety (w Krakowie, we Lwowie i w Warszawie oraz KUL), dwie politechniki (we Lwowie i w Warszawie) oraz dwie akademie sztuk pięknych: w Krakowie i w Warszawie¹⁰⁵⁾.

Na terenach polskich pod zaborem, podobnie jak w Niemczech, Francji i Anglii w XIX w. tworzone towarzystwa naukowe, co wynikało z przekonania o roli i potrzebach nauki polskiej. Do najważniejszych należały: Towarzystwo Naukowe Krakowskie oraz Akademia Umiejętności w Krakowie, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Towarzystwo Naukowe w Toruniu, Lwowskie Towarzystwo dla Popierania Nauki Polskiej, Towarzystwo Naukowe Warszawskie i Kasa im. Mianowskiego. Ogółem w latach 1860-1918 utworzono 73 stowarzyszenia pod zaborem rosyjskim, 45 pod zaborem austriackim oraz 3 pod zaborem pruskim, przy czym dominowały stowarzyszenia w dziedzinach nauk medycznych, nauk gospodarstwa wiejskiego oraz nauk humanistycznych. Nauki techniczne były przedmiotem zainteresowań 7 stowarzyszeń.

Pierwszym aktem prawnym normującym funkcjonowanie szkół wyższych w odrodzonej Polsce była ustawa o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 r.¹⁰⁶⁾. Ustawa ta, wzorowana na modelu uniwersytetu liberalnego Humboldta, największe uprawnienia przyznawała organom kolegialnym uczelni. Zapewniono w niej wolność nauki¹⁰⁷⁾ i nauczania, katedrę przypisano do profesora, który był praktycznie nieusuwalny. Rektor i dziekani byli wybierani na rok, jednak ich władza była ograniczona, gdyż zobowiązani byli wykonywać ustawy organów kolegialnych (senatu i rady wydziału). Senat składał się z rektora, dziekanów i po jednym delegacie wydziału, natomiast rady wydziałów stanowili profesorowie i dwóch przedstawicieli docentów. Władze bezpieczeństwa mogły wkroczyć na teren uczelni tylko

¹⁰²⁾ Uczelnia lwowska ma znaczące zasługi w polonizacji politechniki oraz uniwersytetu w Warszawie, a także Politechniki Poznańskiej oraz SGGW w Warszawie.

¹⁰³⁾ S. Brzozowski, Warunki rozwoju nauki polskiej w kraju 1860-1918, w: B. Jacewski (red.), Życie naukowe w Polsce w drugiej połowie XIX i w XX wieku. Organizacje i instytucje, Polska Akademia Nauk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987, s. 29.

¹⁰⁴⁾ J. Tymowski, op. cit., s.15-20.

¹⁰⁵⁾ Ibid., s. 21.

¹⁰⁶⁾ W artykule 6 ustawy stwierdzano, że [...] *szkołom akademickim przysługuje prawo wolności nauki i nauczania. Każdy profesor i docent szkoły akademickiej ma prawo podawać i oświetlać z katedry według swojego naukowego przekonania i sposobem naukowym wszelkie zagadnienia, wchodzące w zakres gałęzi wiedzy, których jest przedstawicielem; tak samo ma zupełną swobodę w wyborze metod wykładów i ćwiczeń*, http://msp.money.pl/akty_prawne/dzienniki_ustaw/ustawa;z;dnia;13;lipca,dziennik,ustaw,1920,072,494.html (14.12.2010).

¹⁰⁷⁾ Nikt nie miał prawa żądać od profesorów sprawozdania z działalności naukowej. B. Jacewski, Życie naukowe w Polsce Odrodzonej, w: B. Jacewski (red.), op. cit., s. 208.

za zgodą rektora. Autonomia uniwersytetów¹⁰⁸⁾ była ograniczona w zakresie spraw personalnych (minister mianował na wniosek senatu bibliotekarza, kwestora, sekretarza szkoły, skarbnika i księgowego, a na wniosek rady wydziału miał uprawnienie do zatwierdzania wniosku do prezydenta o nominację na stanowisko profesora) oraz finansowych (minister zatwierdzał budżet uczelni). Mianowanie profesora nie było jednak możliwe bez wniosku rady wydziału¹⁰⁹⁾. W 1932 r. ograniczono autonomię uczelni, wprowadzając w rozporządzeniu prezydenta zapis, że jeśli na skutek zmian organizacyjnych *profesor traci możliwość pracy w zakresie nominacji, minister przenosi go w stan nieczynny*¹¹⁰⁾. Intencją rozporządzenia było stworzenie możliwości zwolnienia niewygodnych profesorów, co stanowiło naruszenie zapisów ustawy z 1920 r. Ograniczenie autonomii było jeszcze wyraźniejsze w nowej ustawie z 1933 r., kiedy upoważniono ministra do *łączenia, dzielenia, tworzenia i likwidowania katedr; nie tylko na wniosek rady wydziału, ale i po zasięgnięciu jej opinii*¹¹¹⁾, a także wprowadzono zatwierdzanie wyboru rektora przez prezydenta Rzeczypospolitej na wniosek ministra. Jednocześnie wzmocniono pozycję rektora, który mógł zawieszać uchwały senatu, *gdy uzna to za potrzebne ze względu na ważny interes publiczny lub dobro szkoły*, a także żądać zawieszania rad wydziału¹¹²⁾. Ważną rolę w tym czasie odgrywały organizacje studenckie, a zwłaszcza Bratnia Pomoc oraz koła naukowe.

Istotnym zjawiskiem mającym wpływ na rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce niepodległej miał powrót do kraju polskich uczonych pracujących wcześniej za granicą. Ich kontakty międzynarodowe ułatwiały nauce polskiej włączenie się do nauki światowej, jednak przeszkodą były niskie płace, co skutkowało koniecznością obniżenia się stopy życiowej kadry akademickiej. Wtedy właśnie ukształtował się pogląd, że praca naukowa nie jest zawodem, ale powołaniem. Z tym stanowiskiem starano się bezskutecznie walczyć i w efekcie wielu uczonych przeszło do pracy w przemyśle¹¹³⁾.

Przeniesienie modelu uniwersytetu niemieckiego na polski grunt po pierwszej wojnie światowej wyrażało się nie tylko w zapewnieniu uczonym swobody wyboru tematów podejmowanych badań, lecz również w braku zapotrzebowania ze strony państwa na prace użyteczne dla kraju. Środowisko naukowe rozumiejąc znaczenie nauki dla społeczeństwa podejmowało jednak takie tematy badawcze podkreślając, że *nauka jako całość spełnia funkcję społeczną*¹¹⁴⁾. Podkreślano przy tym znaczenie czytelności przekazu osiągnięć nauki dla społeczeństwa¹¹⁵⁾.

¹⁰⁸⁾ Autonomia uniwersytetów w monografii jest rozumiana jako: *niezależność od władz państwowych w administrowaniu uniwersytetami* (a. formalna), *niezależność profesora w głoszeniu wyników własnych badań i poglądów* (a. merytoryczna) oraz *jako prawo do ustalania kryteriów ocen zjawisk społecznych z pozycji nadrzędności i bezinteresowności, jak prawo do niezależnego doboru członków profesorskiej korporacji* (a. moralna) (J. Szczepański, Szkice..., op. cit., s. 21-22). Autonomia merytoryczna i autonomia moralna jest nazywana także autonomią akademicką. Por. np. J. Jabłecka, *Ćwierć wieku reform: o przyczynach i kontekście przemian w zarządzaniu uniwersytetami europejskimi*, w: E. Strzałecka-Lewicka (red.), *Współczesne wyzwania nauk praktycznych*, Wydawnictwo WSPiZ im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2007, s. 96.

¹⁰⁹⁾ J. Tymowski, op. cit., s. 25-26.

¹¹⁰⁾ Ibid., s. 27.

¹¹¹⁾ Przed rozpoczęciem roku akademickiego 1933/1934 minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego zamknął 51 katedr, przenosząc na emeryturę kilku profesorów. J. Tymowski, op. cit., s. 29-30.

¹¹²⁾ Ibid., s. 28-29.

¹¹³⁾ Ibid., s. 212.

¹¹⁴⁾ B. Jaczewski, op. cit., s. 221.

¹¹⁵⁾ S. Kutrzeba, sekretarz generalny PAU, w trakcie Zjazdu Nauki Polskiej w 1920 r. stwierdził, że: *państwo [...] korzysta w niesłychanej mierze z wiedzy stosowanej bezpośrednio czy pośrednio, zarówno jeśli chodzi o dział humanistyczny nauk, jak i przyrodniczy*.

W środowisku naukowym okresu międzywojennego dominowało przekonanie, że prawidłowy rozwój nauki wymaga zachowania jej autonomii w życiu społecznym, a konieczność prowadzenia przez państwo polityki naukowej pozostała na etapie dyskusji. Przeciwno temu przemawiała tradycja autonomii uczelni. Warto podkreślić, że liczba zwolenników autonomii nauki wobec potrzeb życia społecznego podczas drugiego Zjazdu Nauki Polskiej (1927) w porównaniu z ich liczbą podczas pierwszego zjazdu (1920) zmniejszyła się¹¹⁶⁾. Uwzględniając głosy o konieczności związania nauki z potrzebami kraju w latach 30. podejmowano różne działania zmierzające do wdrożenia polityki naukowej państwa. Środowisko naukowe opracowało m.in. program polityki naukowej uwzględniający potrzeby kraju, który nie został wdrożony.

Powyższe rozważania potwierdzają autorzy raportu OECD pisząc we wstępie, że [...] *państwowe instytucje o charakterze uniwersytetów były autonomicznymi i samorządowymi uniwersytetami, bazującymi w dużej mierze na modelu niemieckim (tj. mocno zaakcentowanym elementem akademickiej samorządności podlegającej kontroli i ustawodawstwu państwa, identyfikującymi się z humboldtowskimi tradycjami nauczania, badań i wolności akademickiej)*¹¹⁷⁾.

Po drugiej wojnie światowej szkolnictwo w Polsce organizowano najpierw na podstawie ustawy z 1933 r., znolizowanej w 1937 r., a następnie dekretu „O organizacji nauki i szkolnictwa wyższego” z 1947 r. Ten dekret gwarantował ministrowi oświaty nadzór nad szkolnictwem wyższym, przy współpracy z Radą Główną ds. Nauki i Szkolnictwa Wyższego, dalej nazywanej Radą Główną – organem kolegialnym, której członkowie byli powoływani przez prezydenta Rzeczypospolitej na wniosek ministra oświaty (tab. 2).

Tabela 2

Ewolucja szkół wyższych w Polsce od 1945 r.

| Lata | Władza rektora | Autonomia uczelni | Kolegialność |
|-----------|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1947-1951 | <ul style="list-style-type: none"> – Rektor powoływany jest przez prezydenta Rzeczypospolitej na wniosek ministra oświaty, po zasięgnięciu opinii Rady Głównej spośród 3 kandydatów wybranych na zebraniu pracowników z grona profesorów na 3-letnią kadencję – Rektor jest przełożonym wszystkich pracowników, zwierzchnikiem i opiekunem studentów, przedstawicielem szkoły na zewnątrz – Rektor ma słabą władzę, jest wykonawcą uchwał senatu, z zastrzeżeniem możliwości zawieszenia uchwały senatu ze względu na interes publiczny lub dobro szkoły | <ul style="list-style-type: none"> – Badania naukowe są wolne, w celu ich prowadzenia powołuje się placówki naukowo-badawcze w obrębie jednej lub kilku szkół wyższych – Statut nadaje szkole minister oświaty za zgodą Rady Głównej, po wysłuchaniu organów szkoły | <ul style="list-style-type: none"> – Senat składa się z rektora, prorektorów, dziekanów, prodziekanów, delegatów docentów, adiunktów, asystentów, dyrektora administracyjnego oraz innych osób wskazanych w statucie – Senat jest najwyższym organem i rzecznikiem potrzeb szkoły i opiekunem młodzieży studiującej – Senat uchwala budżet, reprezentuje właściciela szkoły. Jeśli szkoła posiada własny majątek, uchwały w sprawach majątkowych wymagają zatwierdzenia przez ministra |

¹¹⁶⁾ B. Jaczewski, op. cit., s. 223.

¹¹⁷⁾ O. Fulton, P. Santiago, Ch. Edquist, E. El-Khawas, E. Hackl, Raport OECD na temat szkolnictwa wyższego. Polska, Warszawa 2007, s. 18.

cd. tabeli 2

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------|---|---|---|
| 1951-1956 | <ul style="list-style-type: none"> - Minister zarządza szkołami wyższymi - Rektor powoływany jest przez ministra – podobnie jak prorektorzy, dziekani i prodziekani – na wniosek rektora - Silna władza rektora i dziekana – jednoosobowych organów | <ul style="list-style-type: none"> - Brak autonomii – minister nadaje statut, powołuje, likwiduje i przekształca wydziały i katedry, ustala plany studiów, programy i regulaminy | <ul style="list-style-type: none"> - Senat składa się z: rektora, prorektorów, zastępcy rektora ds. administracyjnych, dziekanów, prodziekanów, kierowników studiów specjalnych - Organy kolegialne pełnią rolę opiniującą – senat współdziała z rektorem, a rada wydziału z dziekanem |
| 1956-1958 | <ul style="list-style-type: none"> - Rektora wybiera senat na 3-letnią kadencję | <ul style="list-style-type: none"> - Minister zarządza szkołami wyższymi - Statut szkoły nadaje minister na wniosek senatu, przedstawiony przez rektora | <ul style="list-style-type: none"> - Skład senatu stanowią osoby pochodzące z wyboru |
| 1958-1982 | <ul style="list-style-type: none"> - Rektora wybiera senat na 3-letnią kadencję, z tym, że w 1968 r. przywrócono procedurę powoływania rektora i prorektorów przez ministra, który mógł przedłużyć kadencję rektora - Władza rektora ulega wzmocnieniu – może on uchylić decyzję organu jednoosobowego lub rady wydziału, gdyby była sprzeczna z prawem lub naruszała interes publiczny* - Senat może wystąpić do ministra z wnioskiem o odwołanie rektora | <ul style="list-style-type: none"> - Szkołę wyższą tworzy się w drodze ustawy, a nie uchwały Rady Ministrów, po zasięgnięciu opinii Rady Głównej - Minister sprawuje zwierzchni nadzór nad szkołami wyższymi, może uchylić każdą uchwałę i decyzję, gdy jest sprzeczna z prawem lub narusza interes publiczny - Programy studiów ustala się w uczelniach na podstawie ogólnych wytycznych - Obowiązuje zasada swobody badań i dyskusji naukowych, ograniczona po wydarzeniach marcowych 1968 r. | <ul style="list-style-type: none"> - Senat współdziała z rektorem w kierowaniu, rektor zasięga opinii senatu we wszystkich sprawach o istotnym znaczeniu dla uczelni - Uprawnienia senatu zmniejszono w 1968 r., wprowadzając kolegia rektorskie i dziekańskie z udziałem przedstawiciela PZPR - Skład senatu stanowią osoby pochodzące z wyboru |
| 1982-1990 | <ul style="list-style-type: none"> - Rektor jest wybierany przez senat lub kolegium elektorów - Rektor jest najwyższym organem wykonawczym szkoły - W zarządzaniu samorządną szkołą wyższą uczestniczy cała społeczność szkoły poprzez wybieralne ciała kolegialne i jednoosobowe | <ul style="list-style-type: none"> - Szkoły wyższe są samorządnymi społecznościami nauczycieli akademickich, studentów i innych pracowników szkoły - Szkoły wyższe kierują się zasadami wolności nauki i sztuki przy poszanowaniu odrębności światopoglądowych - Statut szkoły uchwalony przez senat wymaga zatwierdzenia przez ministra | <ul style="list-style-type: none"> - Skład senatu stanowią osoby pochodzące z wyboru. Senat i rady wydziałów są organami kolegialnymi szkoły - Senat jest najwyższym organem szkoły |
| 1990-2005 | <ul style="list-style-type: none"> - Rektora na 3-letnią kadencję wybiera kolegium elektorów lub senat - Rektor kieruje działalnością uczelni, reprezentuje ją na zewnątrz, jest przełożonym wszystkich pracowników i studentów - Rektor podejmuje decyzje dotyczące funkcjonowania uczelni, niezastrzeżone dla innych organów uczelni lub dyrektora administracyjnego | <ul style="list-style-type: none"> - Statut uchwała senat, z tym, że w uczelniach zatrudniających na podstawie mianowania mniej niż 60 (w uczelniach artystycznych mniej niż 20) profesorów statut wymaga zatwierdzenia przez ministra - Minister sprawuje nadzór nad uczelnią w zakresie zgodności działania jej organów z przepisami ustawowymi i statutem | <ul style="list-style-type: none"> - Senat i rady wydziału są organami kolegialnymi uczelni - Skład senatu stanowią osoby pochodzące z wyboru - Uchwały senatu, podjęte w sprawach należących do jego kompetencji są wiążące dla rektora i innych organów uczelni oraz wszystkich członków społeczności akademickiej |

cd. tabeli 2

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------|--|--|---|
| 2005- | <ul style="list-style-type: none"> - Rektora na 4-letnią kadencję wybiera kolegium elektorów lub senat - Rektor kieruje działalnością uczelni i reprezentuje ją na zewnątrz, jest przełożonym pracowników i studentów. - Rektor podejmuje decyzje dotyczące funkcjonowania uczelni, niezastrzeżone dla innych organów uczelni lub kanclerza <p>Od 1.10. 2011 r.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rektor będzie mógł być wybierany również w drodze otwartego konkursu - Rektor będzie opracowywał i realizował strategię rozwoju uczelni, uchwalaną przez organ kolegialny uczelni wskazany w statucie | <ul style="list-style-type: none"> - Uczelnia jest autonomiczna we wszystkich obszarach swojego działania, na zasadach określonych w ustawie - Statut uczelni, która ma co najmniej cztery uprawnienia do nadawania stopni doktora, a w przypadku uczelni artystycznej co najmniej dwa takie uprawnienia wchodzi w życie z dniem określonym w uchwale senatu <p>Od 1.10.2011 r.</p> <ul style="list-style-type: none"> - w artykule o kierowaniu się wolnością kształcenia, badań i twórczości dodano zasadę poszanowania praw chroniących własność intelektualną - Uczelnie współpracują z otoczeniem społeczno-gospodarczym przez udział przedstawicieli pracodawców w opracowywaniu programów kształcenia i w procesie dydaktycznym | <ul style="list-style-type: none"> - Senat i rady wydziału są organami kolegialnymi uczelni - Przedstawiciele profesorów i doktorów habilitowanych stanowią > 50% i ≤ 60% składu senatu, a przedstawiciele studentów > 20% - Uchwały senatu w zakresie kompetencji stanowiących są wiążące dla innych organów uczelni, jej pracowników i studentów |

* Taki zapis lub podobny o tym samym znaczeniu jest we wszystkich ustawach o szkolnictwie wyższym.

Źródło: Dekret z 28 października 1947 r. o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego, Dz.U. nr 66, poz. 415; Ustawa z 15 grudnia 1951 r. o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki, Dz.U. nr 6, poz. 38; Ustawa z 5 listopada 1958 r. o szkołach wyższych, Dz.U. nr 68, poz. 336; Ustawa z 4 maja 1982 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 14, poz. 113; Ustawa z 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 65, poz. 385; Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 r., Dz.U. nr 164, poz. 1365.

Komentarze

Lata 1945–1947

Głównym zadaniem w tym okresie była odbudowa bazy materialnej szkolnictwa wyższego, które funkcjonowało z korektami według przepisów z okresu międzywojennego. W tym czasie władze państwa podejmowały działania zmierzające do sterowania szkolnictwem wyższym m.in. przez wprowadzenie wstępnego roku studiów, wyznaczenie delegatów ministra oświaty do spraw młodzieży szkół wyższych, którzy zatwierdzali niektóre wnioski rad wydziałów, powierzenie nadzoru nad szkołami wyższymi organom różnych resortów, stworzenie możliwości mianowania osobom bez habilitacji stanowisk profesorskich. Szkoły wyższe przejęły z okresu międzywojennego następujące cechy: katedra była podstawową jednostką organizacyjną uczelni, władze jednoosobowe pełniły funkcje reprezentacyjne oraz bieżący zarząd, a decyzje podejmowały ciała kolegialne. Głównym zajęciem pracowników była praca badawcza (wprowadzono metodologię marksistowską), kształcenie zajmowało podrzędne miejsce¹¹⁸⁾.

¹¹⁸⁾ J. Borkowski, Organizacja zarządzania szkołą wyższą, Polska Akademia Nauk, Instytut Państwa i Prawa, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław 1978, s. 8-17.

Lata 1947–1951¹¹⁹⁾

W październiku 1947 r. Rada Ministrów uchwaliła dekret o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego, który był odpowiedni do sytuacji, w której większość kadry nauczającej była związana z modelem uniwersytetu liberalnego i jednocześnie przyjmowała do wiadomości zmianę funkcji uczelni oraz tworzenie zrębów polityki naukowej państwa w tym zakresie. I tak: przyjęto zasadę wolności badań naukowych, priorytetowo traktowano badania i kształcenie kadr badawczych oraz usankcjonowano pogląd o drugorzędym znaczeniu kształcenia dla celów praktycznych. W tym czasie, niezgodnie z założeniem, pojawiły się naukowo-badawcze instytuty przemysłowe. W dekrete z 1947 r. sformułowano także nowatorskie rozwiązania dotyczące organizacji uczelni (wydziały, oddziały, instytuty naukowo-badawcze), nie eksponując roli katedr. Taka sytuacja trwała zaledwie do 1951 r., kiedy uznano katedry za podstawowe jednostki organizacyjne uczelni, co powodowało atomizację struktury uczelni¹²⁰⁾. W końcu tego okresu narastało przekonanie o konieczności traktowania nauki i szkolnictwa wyższego (zarówno obszaru kształcenia i wychowania, jak i badań naukowych), jak jednego z elementów gospodarki planowej¹²¹⁾.

Lata 1951–1956¹²²⁾

W tym okresie w szkołach wyższych dominowała funkcja kształcenia i wychowania, a badania naukowe pełniły funkcję służebną wobec uczelni. Paradoksalne było to, że głównym zadaniem szkoły było kształcenie, ale głównym obowiązkiem pracowników prowadzenie działalności naukowej. Dotychczasowy stopień naukowy „magister” stał się stopniem zawodowym, a stopniami naukowymi był kandydat nauk i doktor nauk¹²³⁾. Organy kolegialne (senat, rada wydziału) straciły w tym czasie prawo podejmowania decyzji na rzecz funkcji doradczych. Władza jednoosobowych organów była bardzo silna, gdyż osoby te były mianowane przez ministra. Zgodnie z ustawą z 1951 r., tytuły naukowe przewidziane dla samodzielnych pracowników nauki przyznawała Centralna Komisja Kwalifikacyjna. W tym czasie nie podejmowano dyskusji nad wolnością badań naukowych.

Lata 1956–1958¹²⁴⁾

W wyniku nowelizacji ustawy z 1951 r. przywrócono znaczenie organów kolegialnych jako reprezentacji pracowników, które wybierały organy jednoosobowe. Rektor kierował szkołą przy udziale senatu, m.in. powoływał kierowników katedr.

Lata 1958–1982¹²⁵⁾

Głównym zadaniem szkoły były badania naukowe, a głównym zadaniem pracowników było kształcenie studentów. Autonomię szkół wyższych wzmocniono zmieniając określenie roli ministerstwa z „zarząd” na „zwierzchni nadzór”. Organy jednoosobowe były

¹¹⁹⁾ 28 października 1947 r. wydano Dekret o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego, Dz.U. nr 66, poz. 415.

¹²⁰⁾ J. Borkowski, op. cit., s. 18-21.

¹²¹⁾ Ibid., s. 26.

¹²²⁾ 15 grudnia 1951 r. uchwalono ustawę o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki, Dz.U. nr 6, poz. 38.

¹²³⁾ Ważny jest fakt utworzenia w 1951 r. Polskiej Akademii Nauk – najwyższej instytucji naukowej Rzeczypospolitej Polskiej.

¹²⁴⁾ W Dz.U. nr 45, poz. 205 z 10 października 1956 r. ogłoszono jednolity tekst ustawy z 15 grudnia 1951 r. o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki, uwzględniającej nowelizację z 1956 r.

¹²⁵⁾ 5 listopada 1958 r. uchwalono ustawę o szkołach wyższych, Dz.U. nr 68, poz. 336.

wybieralne przez organy kolegialne¹²⁶⁾, jednak minister mógł wnieść sprzeciw do wyboru rektora i wtedy ponawiano wybór. W tym okresie wprowadzono stopnie naukowe doktora i docenta. Stopień docenta nadawano po obronie pracy habilitacyjnej przed radą wydziału. Statut szkoły był dokumentem fakultatywnym, a nie jak wcześniej obligatoryjnym, co najprawdopodobniej wynikało z zamiaru ujednoczenia struktury szkół wyższych. Po wydaniach marcowych 1968 r. zmieniono zapisy ustawy odchodząc od zasady wyboru rektora przez organy kolegialne na rzecz powoływania ich przez ministra. Wzmocniono rolę powoływanych organów jednoosobowych, ustalając organom kolegialnym status opiniodawczo-doradczy. Wtedy też nabrała znaczenia wychowawcza funkcja szkoły, co było związane również z masowością kształcenia. J. Szczepański nawiązując w 1976 r. do ugruntowanego w polskich szkołach wyższych modelu liberalnego uniwersytetu niemieckiego pisał, że wprowadzenie do szkoły wyższej badań naukowych w ramach programów sterowanych przez państwo przeniosło centra decyzyjne z katedr poza szkoły wyższe, *okres autonomii uniwersytetów i autonomii badań naukowych, kiedy profesor i badacz działali z powołania, należy do przeszłości [...] Zakres ich swobody badawczej wynika tylko z konieczności metody i zasad skuteczności działania*¹²⁷⁾. W końcu lat 70. zwrócono uwagę, że rozbudowana kolegialność w szkołach wyższych jako metoda działania obciąża kadrę kierowniczą uczelni oraz prowadzi do przewlekania się podejmowania decyzji, stwarzając wrażenie udziału wielu osób w procesie decyzyjnym.

Lata 1982–1990¹²⁸⁾

W ustawie z 1982 r., w art. 1 po raz pierwszy zapisano wprost, że szkoły wyższe są państwowymi jednostkami organizacyjnymi. We wszystkich wcześniejszych powojennych regulacjach prawnych dotyczących szkół wyższych wspomniano o możliwości tworzenia uczelni prywatnych, zwykle opatrując to stwierdzeniem, że minister wyda stosowne rozporządzenia szczegółowe. Ustawa z 1982 r. najprawdopodobniej była gestem wobec środowiska akademickiego niechętnego wprowadzeniu stanu wojennego, gdyż w art. 2 zapisano, że szkoły wyższe są samorządnymi społecznościami nauczycieli akademickich, studentów i innych pracowników szkoły. W ustawie przywrócono wybieralność organów jednoosobowych przez organy kolegialne, których rola została wzmocniona stwierdzeniem w art. 58, że uchwały senatu były wiążące dla rektora, innych organów szkoły oraz wszystkich członków społeczności akademickiej. W ustawie podkreślano, że uczelnie kierują się zasadami wolności nauki i sztuki. Głównym zadaniem uczelni było kształcenie specjalistów, drugim prowadzenie badań naukowych. Podstawową jednostką organizacyjną szkoły był wydział, jeśli statut nie stanowił inaczej. Jednostki te tworzył, przekształcał i nosił senat.

Lata 1990–2005¹²⁹⁾

Najważniejsze postanowienia ustawy z 1990 r. to: wolność akademicka, autonomia instytucjonalna, możliwość tworzenia niepublicznych instytucji szkolnictwa wyższego, możliwość pobierania opłat za wybrane rodzaje studiów oraz utworzenie Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, jako organu doradczego ministra wybieralnego przez społeczność akademicką¹³⁰⁾. Wśród zadań uczelni wymieniono kształcenie, prowadzenie badań nauko-

¹²⁶⁾ W 1962 r. wprowadzono możliwość wyboru rektora przez zebranie samodzielnych pracowników uczelni.

¹²⁷⁾ J. Szczepański, *Szkice...*, op. cit., s. 79.

¹²⁸⁾ 4 maja 1982 r. uchwalono ustawę o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 14, poz. 113.

¹²⁹⁾ 12 września 1990 r. uchwalono ustawę o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 65, poz. 385.

¹³⁰⁾ O. Fulton, P. Santiago, Ch. Edquist, E. El-Khawass, E. Hackl, *Raport OECD...*, op. cit., s. 26-28.

wych lub twórczej pracy artystycznej i wychowywanie studentów. Władza rektora wybranego przez przedstawicieli społeczności akademickiej była względnie słaba, gdyż rektor był zobowiązany do wykonywania uchwał senatu. Podstawową jednostką organizacyjną był wydział, chyba że statut stanowi inaczej. Wydział prowadzi co najmniej jeden kierunek studiów, a tworzył, przekształcał i znosił go senat.

Od 2005 r.¹³¹⁾

Uczelnia ma autonomię we wszystkich obszarach działalności, organy kolegialne pełnią rolę doradczą, ale i stanowiącą. Ustawa stosuje się do publicznych i niepublicznych szkół wyższych (art. 1). W obszernej ustawie zapisano wiele regulacji, których intencją było wzmocnienie autonomii uczelni i ograniczenie możliwości doraźnych zmian w szkolnictwie wyższym za pomocą rozporządzeń ministerialnych. Wprowadzono możliwość tworzenia uniwersytetów przymiotnikowych (art. 3). Wzmocniono kompetencje podstawowych jednostek organizacyjnych przyznając im prawo do nadawania stopnia doktora habilitowanego (art. 6). Wprowadzono możliwości prawne tworzenia związków uczelni (art. 28) oraz kształcenia na studiach interdyscyplinarnych. Ustawowo umocowano Radę Główną Szkolnictwa Wyższego (rozdz. 5), Państwową Komisję Akredytacyjną (rozdz. 6) oraz konferencje rektorów (rozdz. 7). Wprowadzono możliwość tworzenia konwentów oraz rad społecznych uczelni. Zapisano jako równorzędne możliwości zatrudniania nauczycieli akademickich na podstawie mianowania i umowy o pracę.

Analizując treść poszczególnych ustaw i dekretów regulujących funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce można dostrzec, że w okresach, gdy rektor był mianowany jego władza była silna, a rola organów kolegialnych wyłącznie doradcza. Natomiast w okresach, gdy rektor był wybierany przez środowisko akademickie jego władza była słabsza, a rola organów kolegialnych w większym stopniu stanowiąca niż doradcza. Do 1982 r. podstawową jednostką organizacyjną uczelni były katedry, później wydziały. Ważny jest fakt ograniczenia do dwóch liczby kadencji organów jednoosobowych (rektora i dziekana). Ograniczenie to nie dotyczyło kierowników katedr wybieranych przez rady wydziału. Kierownicy innych jednostek organizacyjnych byli powoływani przez rektora na wniosek lub po zasięgnięciu opinii senatu. W okresach, kiedy rektora wybierała społeczność akademicka ustawodawca zapewniał uczelni szeroką autonomię, co najwyraźniej zapisano w ustawie z 2005 r. Autonomia była ograniczana wtedy, gdy rektor pochodził z mianowania.

W polskim ustawodawstwie dotyczącym szkół wyższych zarówno w nielicznych uczelniach organizowanych pod zaborami, uczelniach tworzonych w okresie międzywojennym, a także w okresie po drugiej wojnie światowej do 1989 r. i po 1990 r. można dostrzec wyraźne wpływy koncepcji niemieckiego uniwersytetu liberalnego, co zapisano wprost w ustawach z 1920 r. czy w dekreście z 1947 r. lub też nie wprost w pozostałych regulacjach prawnych.

Korzenie koncepcji Humboldta w polskim szkolnictwie sięgają głęboko, co może wskazywać, że przeprowadzenie zmian w kierunku innych koncepcji jest trudnym przedsięwzięciem. Takiego zadania podjęli się autorzy ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r., gdzie zapisano rozwiązania, których celem było uszanowanie tradycji i tworzenie warunków urzeczywistnienia koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego. Kolejnym krokiem jest nowelizacja ustawy, która wejdzie w życie 1 października 2011 r.

¹³¹⁾ 27 lipca 2005 r. uchwalono ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 164, poz. 1365.

1.3. Uniwersytet przedsiębiorczy

Zmiany ekonomiczne (rosnąca rola edukacji) i polityczne (swobodna wymiana ludzi i towarów) oraz masowość kształcenia na poziomie wyższym powodują, że przed współczesnym szkolnictwem wyższym staje wiele wyzwań. Wśród nich F. van Vught wymienia: sprostanie konkurencyjnym ośrodkom tworzenia i rozpowszechniania wiedzy, gdyż uczelnie nie są tu monopolistami¹³²⁾; sprostanie oczekiwaniom studentów i pracodawców; konieczność coraz szerszego wykorzystywania technologii komunikacyjnych¹³³⁾. R. Rinne i J. Koivula za Castellsem uzupełniają je o umiejętność uniwersytetów do współtworzenia społeczeństwa sieciowego, a przede wszystkim sieci ośrodków tworzących i rozpowszechniających wiedzę, gdyż te są w stanie sprostać oczekiwaniom społecznym¹³⁴⁾. Społeczeństwo wiedzy, tj. takie, które docenia rosnącą wartość i znaczenie wiedzy¹³⁵⁾ wywiera coraz silniejszą presję na współczesne uczelnie. Kapitalizacja wiedzy jest zapisana w misjach współczesnych uniwersytetów, aby pokazać znaczenie budowania powiązań uczelni z interesariuszami¹³⁶⁾.

1.3.1. Źródła koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego

M. Bratnicki zauważa, że przedsiębiorczość organizacyjna to zachowanie, [...] *które rozmyślnie i ustawicznie odmładza organizację i kształtuje zakres jej działalności poprzez rozpoznawanie i eksploatawanie przedsiębiorczych szans*¹³⁷⁾. Wokół przedsiębiorczości organizacyjnej narosło wiele mitów, które ją blokują¹³⁸⁾. Dokonując szerokiego przeglądu literatury, M. Bratnicki wyróżnia trzy elementy przedsiębiorczości organizacyjnej: innowacyjność, proaktywność oraz odnowę¹³⁹⁾. Można je odnieść do współczesnego uniwersytetu, gdyż uniwersytet od dwudziestu lat [...] *godzi się z kierunkami swojej ewolucji w kierunku zgodnym z transformacją otoczenia społecznego i ekonomicznego*¹⁴⁰⁾.

¹³²⁾ W literaturze nazywa się to wstrząsem, jakiego doznały uniwersytety przez zmianę pozycji monopolisty na rynku tworzenia i rozpowszechniania wiedzy. S. Fuller, Can universities solve the problem of knowledge in society without succumbing to the knowledge society? *Policy Futures in Education* 2003, Vol. 1, No. 1, s. 106-124.

¹³³⁾ F. van Vught, Innovative universities, *Tertiary Education and Management* 1999, Vol. 5, s. 349-350.

¹³⁴⁾ M. Castells, The information age: Economy, *Society and Culture* 2000, Vol. 1, The rise of network society, Oxford, Blackwell Publishers, za: R. Rinne, J. Koivula, The changing place of the university and a clash of values. The entrepreneurial university in the European knowledge society. A review of the literature, *Higher Education Management and Policy* 2005, Vol. 17, No. 3, s. 93.

¹³⁵⁾ R. Rinne, J. Koivula, op. cit., s. 93.

¹³⁶⁾ H. Etzkowitz, The triple helix. University-Industry-Government. Innovation in Action, Routledge, New York 2008, s. 27.

¹³⁷⁾ M. Bratnicki, Przedsiębiorczość organizacyjna: odkrywanie wspólnego podłoża problemów tworzenia bogactwa, w: J. Rokita (red.), Ku nowym paradygmatom nauk o zarządzaniu, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej, Katowice 2008, s. 75.

¹³⁸⁾ M. Bratnicki, Mitologia przedsiębiorczości organizacyjnej, *Przegląd Organizacji* 2003, nr 5, s. 6-9.

¹³⁹⁾ Szerzej o nich pisze M. Bratnicki, Przedsiębiorczość..., op. cit., s. 78.

¹⁴⁰⁾ M. Kwiek, Transformacja uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 19.

Poszukiwanie równowagi pomiędzy ciągłością i zmianą jest odwiecznym problemem instytucji akademickich. Korporacyjna struktura uniwersytetu czyni go instytucją konserwatywną. Z uwagi na narastającą niepewność otoczenia trzeba poszukiwać metod uelastycznienia¹⁴¹⁾ organizacji uczelni i doskonalenia zdolności do zmian, aby odpornić ją na kryzys. Impuls dla reform przeprowadzanych w uniwersytetach zwykle pochodził z zewnątrz¹⁴²⁾. Czy zatem zmiany podstaw funkcjonowania uniwersytetu są możliwe, czy też nadal, mimo rosnących turbulencji otoczenia oraz konkurencyjności rynku szkolnictwa wyższego, uczelnie będą trwać „bez naruszenia fundamentów”¹⁴³⁾.

Idea kształcenia ogólnego, wolności kształcenia i badań naukowych charakteryzująca uniwersytet liberalny, w czasach masowości kształcenia ustępowały idei uniwersytetu przedsiębiorczego, którego działalność była zwrócona w stronę rynku. Profesorów zaczęto nazywać wytwórcami wiedzy, a studentów jej konsumentami, określono ich prawa i obowiązki, demokratyzacja spowodowała wzrost znaczenia kolegialnego podejmowania decyzji. Kolegialność była już cechą uniwersytetu liberalnego, ale jej znaczenie zmieniało się, a ciała kolegialne rozszerzano o przedstawicieli, jak ich wtedy nazywano, pomocniczych nauczycieli akademickich, przedstawicieli innych grup pracowników, a także studentów, których udział w senacie i radach wydziałów polskich uczelni wynosi obecnie 20%. Te zmiany stanowią o różnicy pomiędzy kolegialnością dzisiejszą a tą dziewiętnastowieczną.

Uniwersytety jako główne instytucje współtworzące społeczeństwo wiedzy są przedmiotem raportów wielu światowych organizacji. W połowie lat 90., w raportach Banku Światowego oraz UNESCO wskazano na kryzys szkolnictwa wyższego, którego symptomy

¹⁴¹⁾ Szeroki przegląd definicji elastyczności można znaleźć w pracy: G. Osbert-Pociecha, Elementy teorii elastyczności organizacji. Określenia, definicje, problemy, w: R. Krupski, (red.), *Elastyczność organizacji*, Uniwersytet Ekonomiczny, Wrocław 2008, s. 9-27. Zdefiniowanie elastyczności uniwersytetu nie jest łatwe ze względu na złożoność organizacji uczelni, mnogość centrów decyzyjnych oraz wielowiekową tradycję. Autor monografii zastanawiał się nad metaforami elastyczności, które przytacza również G. Osbert-Pociecha (za: Sushil, *Flexibility metaphors, Systems Research and Behavioral Science* 2001, Vol. 18, No. 6, 569-575). Najbliższa postrzeganiu współczesnego uniwersytetu przez autora jest metafora bambusa. Odnosząc elastyczność do bambusa Sushil pisze, że zdolność adaptacji do stojących wyzwań jest ważna dla każdego członka oraz dla całej organizacji, a bambus jest w stanie przetrwać najgorsze zawieruchy. W przypadku uczelni wyzwaniami są m.in.: rosnąca konkurencyjność o środki finansowe i studentów, zmieniające się oczekiwania interesariuszy oraz wyzwania w zakresie doskonalenia organizacji i zarządzania uczelniami oraz polityki w zakresie badań i szkolnictwa wyższego. Sushil podkreśla w opisie metafory znaczenie zdolności uczenia się członków organizacji, co oznacza, że dostosowanie się organizacji do zmieniającego się otoczenia jest procesem aktywnym. W niniejszej monografii przyjęto szerokie określenie: elastyczność to zdolność do radzenia sobie z niepewnością (por. G. Osbert-Pociecha, op. cit., s. 24). W uczelniach, z uwagi na rozbudowaną kolegialność trudno oczekiwać elastyczności reaktywnej, bardziej prawdopodobna jest elastyczność adaptacyjno-inercyjna, a wskazana, lecz zdaniem autora niedostrzegalna, jest elastyczność antycypacyjna. Por. R. Krupski, *Elastyczność organizacji*, w: R. Krupski (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005, s. 24.

¹⁴²⁾ *Większość innowacji w instytucjach użyteczności publicznej zostaje im narzucona przez osoby z zewnątrz bądź przez katastrofę. Na przykład współczesny uniwersytet został stworzony przez osobę z zewnątrz, pruskiego dyplomata Wilhelma von Humboldta. W 1809 roku założył on Uniwersytet w Berlinie, wówczas, gdy tradycyjne uniwersytety XVII i XVIII wieczne uległy prawie całkowitemu zniszczeniu w wyniku rewolucji francuskiej i wojen napoleońskich.* P.F. Drucker, *Natchnienie...*, op. cit., s. 204-205.

¹⁴³⁾ R. Rinne, J. Koivula, op. cit., s. 97.

były następujące: masowość kształcenia na poziomie wyższym nieprowadząca do wyrównania szans edukacyjnych, niedostateczne zróżnicowanie instytucji oraz programów kształcenia, rozwój edukacji w sytuacji zmniejszania się nakładów jednostkowych (przypadających na 1 studenta). Zalecenia zawarte w raportach dotyczyły dywersyfikacji oferty edukacyjnej uwzględniającej potrzeby rynku pracy i źródeł finansowania uczelni, dostosowania szkolnictwa wyższego do potrzeb społecznych, doskonalenia jakości kształcenia i prowadzonych badań oraz konieczności rozliczania się uczelni z otoczeniem¹⁴⁴. Towarzyszy temu zobowiązanie uniwersytetów do zapewnienia transparentności funkcjonowania oraz racjonalności w alokacji posiadanych zasobów¹⁴⁵.

Podobnych akcentów można się doszukać w światowej deklaracji UNESCO pt. „Szkolnictwo wyższe XXI wieku”, z tym, że wyraźniej podkreślano w niej konieczność nowego paradygmatu szkolnictwa wyższego, związanego z coraz silniejszą turbulencją otoczenia. Szkolnictwo powinno być nastawione na potrzeby studentów i opierać się na więziach partnerskich z otoczeniem. Eksponowano również potrzebę zmian programów i metod kształcenia, przekraczanie barier pomiędzy dyscyplinami, a także dzielenie się wiedzą i *know-how* poprzez granice¹⁴⁶.

Odpowiedź na wyzwania stojące przed uniwersytetami, wskazane przed Bank Światowy i UNESCO można dostrzec w deklaracjach misji wielu uniwersytetów europejskich¹⁴⁷. Jest to tym ważniejsze, że wdrażanie misji jest procesem złożonym¹⁴⁸, a w uniwersytetach szczególnie, zwłaszcza że formułowanie misji jest ważniejsze niż efekt końcowy¹⁴⁹. Masowość kształcenia, wpływ globalizacji na szkolnictwo wyższe, rosnąca konkurencja o zasoby, a także presja interesariuszy uczelni i presja społeczna spowodowały ewolucję uniwersytetu od tradycyjnego kolegium do bardziej przedsiębiorczej organizacji. Znamienne są słowa P. Druckera, że instytucje użyteczności publicznej, w tym uniwersytety powinny być przedsiębiorcze i innowacyjne, podobnie jak każda firma¹⁵⁰. Drucker podkreśla, że instytucje te, aby stać się przedsiębiorczymi powinny:

- jasno zdefiniować misję,
- realistycznie określić cele i koncentrować się na ich osiągnięciu,
- brak osiągnięcia celu traktować jako wystarczający powód jego zakwestionowania
- postrzegać zmianę jako szansę, a nie zagrożenie¹⁵¹.

Drucker dodaje, że największą przeszkodą dla przedsiębiorczości organizacji publicznych jest sama organizacja. Przedsiębiorczość uniwersytetów to: poszukiwanie zmian, reakcja na nie i wykorzystywanie ich jako okazji¹⁵², a także skłonność do podejmowania

¹⁴⁴ J. Jabłecka, Diagnoza i wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1996, nr 8, s. 41-54.

¹⁴⁵ P. Jarząbkowski, Centralised or decentralised: Strategic implications of resource allocation models, *Higher Education Quarterly* 2002, Vol. 56, No. 1, s. 6.

¹⁴⁶ Światowa deklaracja UNESCO Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1999, nr 14, s. 13.

¹⁴⁷ Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Uniwersytetów. Deklaracja misji – synteza, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2000, nr 2/16, s. 43-68.

¹⁴⁸ J. Jabłecka, Misja organizacji a misja uniwersytetu, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2002, nr 2/16, s. 31.

¹⁴⁹ A.K. Koźmiński, Misje i strategie szkół wyższych, w: J. Woźnicki (red.), Model zarządzania publiczną instytucją akademicką, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999, s. 241.

¹⁵⁰ P. Drucker, *Natchnienie...*, op. cit., s. 204

¹⁵¹ *Ibid.*, s. 210-211

¹⁵² P. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1992, s. 36-37.

ryzyka, zdolność do podejmowania działań samodzielnych, dostrzeganie szans szybciej niż to czynią konkurenci, otwartość na zmiany organizacyjne¹⁵³⁾. M. Shattock pisząc o zmianach w otoczeniu uniwersytetów zauważa, że miarą dynamiki przedsiębiorczości firm amerykańskich jest fakt, iż lista Fortune z 1960 r. zmieniła się w 1/3 w ciągu 20 lat, a taka sama zmiana zawartości listy z 1998 r. zajęła jedynie 4 lata¹⁵⁴⁾.

Przedsiębiorczość zawsze jest związana ze zmianą. Wyzwania stojące przed uniwersytetami, o których mowa w dokumentach OECD, Banku Światowego i UNESCO koncentrowały się na konieczności zmian dotyczących relacji uniwersytetów z otoczeniem, poszukiwania przez uniwersytety nowych źródeł finansowania, lepszego wykorzystywania środków publicznych. Wtedy pojawiły się pytania dotyczące metod doskonalenia organizacji uniwersytetu, aby mógł on sprostać wyzwaniom. Gwałtownie rosnąca liczba studentów w ostatniej dekadzie XX w. spowodowała, że państwa nie były w stanie zapewnić odpowiedniego finansowania uczelni publicznych z budżetu. Coraz mocniej brzmiały głosy o konieczności zastosowania w uczelniach publicznych narzędzi zarządzania charakterystycznych dla biznesu. Wydawało się, że władze uczelni publicznych wykorzystają wskazówkę Druckera, który twierdził, że *działaniom nienastawionym na zysk jeszcze bardziej niż biznesowi potrzeba zarządzania, i to właśnie dlatego, że u podstaw ich działania brak jest dyscypliny*¹⁵⁵⁾. Temu przeświadczeniu towarzyszyło wybiegające w przyszłość pytanie przytoczone przez Ph. Kotlera i K. Fox: *dlaczego nie zarządzać biznesem, jak dobrym uniwersytetem*¹⁵⁶⁾, a także artykuł P. Druckera, w którym starał się odpowiedzieć na przewrotne pytanie: *czego biznes może się nauczyć od organizacji non-profit?*¹⁵⁷⁾.

Tworzenie wiedzy według Michaela Gibbonsa

Ważne znaczenie dla badań relacji uniwersytetu z otoczeniem ma praca M. Gibbonsa i współpracowników z 1994 r., w której pokazano, że oprócz wiedzy teoretycznej tworzonej w uniwersytecie, na ogół bez udziału otoczenia, co nazwano trybem 1 (*mode 1*), wiedzę współtworzy się przy aktywnym udziale otoczenia uniwersytetu, co nazwano trybem 2 (*mode 2*)¹⁵⁸⁾ – por. tab. 3.

¹⁵³⁾ J. Jablecka, Planowanie strategiczne w uniwersytecie przedsiębiorczym, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2004, nr 1/23, s. 35.

¹⁵⁴⁾ M. Shattock, European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge, The Theoretical Context, *Higher Education Management and Policy* 2005, Vol. 17, No. 3, s. 16.

¹⁵⁵⁾ P. Drucker, Myśli przewodnie Druckera, MT Biznes, Warszawa 2002, s. 69.

¹⁵⁶⁾ Ph. Kotler, K. Fox, Strategic marketing for educational institutions, Prentice Hall, Engelwood Cliffs 1995, (motto).

¹⁵⁷⁾ P. Drucker, What can business learn from non-profits, *Harvard Business Review* 1989, July-August.

¹⁵⁸⁾ M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, & M. Trow, The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies, Sage, London 1994.

Tabela 3

Tworzenie wiedzy według M. Gibbonsa

| Wyszczególnienie | Tryb 1 | Tryb 2 |
|--|--|---------------------------------------|
| Formułowanie i rozwiązywanie problemów | Z punktu widzenia interesu społeczności akademickiej | Z punktu widzenia możliwych aplikacji |
| Rozumienie wiedzy | Dyscyplinarne | Multidyscyplinarność |
| Uporządkowanie | Jednorodność | Różnorodność |
| Organizacja | Hierarchiczna | Płaska |
| Struktura | Ochrona <i>status quo</i> | Otwartość na zmiany |
| Odpowiedzialność społeczna | Słaba | Silna |
| Kontrola jakości | Akademicka (<i>peer review</i>) | Społeczna |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: F. van Vught, *Innovative universities, Tertiary Education and Management* 1999, Vol. 5, s. 349.

Tworzenie wiedzy, zgodne z trybem 1 (*mode 1*)¹⁵⁹⁾ odnosi się do badań podstawowych, prowadzonych głównie w uniwersytetach i związanych z określoną dyscypliną wiedzy i humboldtowską koncepcją uniwersytetu. Tryb 2 (*mode 2*) to inne podejście do tworzenia wiedzy. Jak podkreślają jego twórcy, uzupełnia ono, a nie wyklucza podejścia do tworzenia wiedzy w trybie 1. Najważniejsze cechy koncepcji *mode 2* są następujące:

- Tworzenie wiedzy odbywa się w kontekście aplikacji, rozumianej jako zastosowanie wiedzy i jej przydatność społeczna (*socially distributed knowledge*), a nie wyłącznie wkład nowej wiedzy w rozwój określonej dyscypliny badawczej.
- Tworzona wiedza łączy cechy kognitywne i praktyczne, jest multidyscyplinarna, powstaje w wyniku relacji pomiędzy twórcami pomysłu a praktykami, stanowi wkład w rozwój wiedzy w ogóle, gdyż odkrycia leżą poza konkretną dyscypliną wiedzy i trudno je klasyfikować według tego kryterium.
- Nowy sposób tworzenia wiedzy jest wynikiem tego, że wiedza powstaje praktycznie wszędzie i staje się podstawowym zasobem konkurencyjnym organizacji. *Mode 2* wynika także z masowości kształcenia na poziomie wyższym oraz powszechności dostępu do technik informacyjno-komunikacyjnych¹⁶⁰⁾.
- Tworzenie wiedzy jest heterogeniczne, nie wymaga sterowania ani koordynacji, przebiega w drodze dialogu i niekończących się rozmów pomiędzy twórcami i odbiorcami. Problemy do rozwiązania pojawiają się przypadkowo (nie są zaplanowane), lecz są wynikiem elastyczności organizacji na sygnały z otoczenia. Zespoły badaczy są tworzone w zależności od potrzeb i rozwiązywane po zakończeniu projektu.
- Jakość tworzonej wiedzy jest oceniana na podstawie tego, czy nowe rozwiązanie będzie konkurencyjne, społecznie akceptowalne oraz atrakcyjne pod względem kosztów¹⁶¹⁾. Oceny jakościowej nie dokonują specjaliści z danych dyscyplin, gdyż te podlegają przeobrażeniom, lecz szersza grupa odbiorców, a kryteria oceny są płynne.

¹⁵⁹⁾ W dalszej części rozprawy stosowane będą nazwy *mode 1* i *mode 2*, powszechnie używane w literaturze przedmiotu.

¹⁶⁰⁾ Ibid., s. 10.

¹⁶¹⁾ Ibid., s. 3-8.

Nowe podejście do tworzenia wiedzy, nazywane *mode 2*, jest początkiem nowego otwarcia w historii uniwersytetu, charakteryzującego się przełamywaniem barier pomiędzy dyscyplinami oraz pomiędzy uczelnią a otoczeniem. K. Kutti zauważa, że zmiany w uniwersytecie odbywają się przy aktywnym udziale wielu dziedzin wiedzy oraz społeczeństwa¹⁶²⁾. D. Stokes dostrzegł, po analizie wielkich odkryć naukowych, że klasyczny podział badań na podstawowe i stosowane jest nietrafny i zaproponował opis relacji pomiędzy badaniami, których istotą jest poznanie istoty zjawisk i takich, w których rozważana jest możliwość praktycznego wykorzystania wyników badań za pomocą kwadrantu Pasteura (rys. 2).

| | | Rozważanie możliwości zastosowania | |
|---|-----|---|--|
| | | nie | tak |
| Poszukiwanie i zrozumienie istoty zjawisk | tak | kwadrant Bohra (dyscyplinarne badania podstawowe) | kwadrant Pasteura (uniwersytety, szkoły biznesu) |
| | nie | | kwadrant Edisona (firmy konsultingowe) |

Rys. 2. Trzy kwadranty

Źródło: M. Tushman, Ch. O'Reilly III, Research and relevance: implications of Pasteur's quadrant for doctoral programs and faculty development, *Academy of Management Journal* 2007, Vol. 50, No. 4, s. 770.

W ten sposób Stokes ilustruje ortogonalność (a nie wykluczanie się) badań w kierunku zrozumienia zjawisk (ich poznanie) i badań w kierunku zastosowania ich wyników (użyteczności). Wyraźnie widać tu analogię pomiędzy wnioskami Stokesa oraz zespołu Gibbona, który wprowadzając pojęcie *mode 2* podkreślał, że taki rodzaj tworzenia wiedzy uzupełnia, a nie wyklucza *mode 1*¹⁶³⁾. Warto przy tym pamiętać, że zastosowanie badań podstawowych to ich efekt, zwykle odłożony w czasie.

Potrójna spirala (*triple helix*) Henry Etzkowitza

Mode 2 pokazuje nowe podejście do produkcji wiedzy, charakteryzujące złożony, reprezentowany przez wiele dyscyplin, elastyczny uniwersytet. Produkcja wiedzy typu *mode 2* wskazuje również na konieczność tworzenia nowych powiązań pomiędzy placówkami badawczymi i produkcyjnymi, gdyż słabością jest komercjalizacja technologii¹⁶⁴⁾. Budowanie wspomnianych powiązań jest konieczne, aby tworzenie wiedzy typu 2 przeważało nad

¹⁶²⁾ K. Kutti, Design research, disciplines, and new production of knowledge, Proc. International Association of Societies of Design Research, The Hongkong Polytechnic University 12-15 November 2007.

¹⁶³⁾ B. Perry (Science, Society and the University: A paradox of values, *Social Epistemology* 2006, Vol. 20, No. 3-4, s. 214), uważa, że *mode 1* odpowiada pojmowaniu uniwersytetu w kategoriach „nauka i uczeni”, natomiast *mode 2* rozumieniu uczelni w kategoriach „wiedzy i praktyki”.

¹⁶⁴⁾ M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, & M. Trow, op. cit., s. 46.

tworzeniem wiedzy typu 1, które zakłada, że pomysł i jego wykorzystanie są od siebie niezależne. Gibbons podkreśla, że paradoksalnie sprzyjać temu będzie rosnąca kosztocłonność prowadzonych badań, kierująca zainteresowanie nie tylko na samo zrozumienie istoty zjawiska, lecz rozważenie możliwości jego zastosowania (por. kwadrant Pasteura rys. 2).

Optymalne wykorzystanie zasobów, z których najważniejszym jest wiedza, przez uniwersytety to główne zadanie tych instytucji¹⁶⁵⁾. Aby tak się stało niezbędne jest dostrzeżenie znaczenia budowania relacji: uniwersytet-biznes-rząd/samorząd, a głównie tworzenie warunków do komercjalizacji technologii¹⁶⁶⁾, określanych jako trzecia (obok kształcenia i prowadzenia badań naukowych) misja uniwersytetów. Trzecia misja oznacza ewolucję uniwersytetów od organizacji – „wieży z kości słoniowej” do organizacji – centrum innowacyjności i doskonałości. Nasuwa się pytanie, czy wszystkie uczelnie przeszły tę drogę, a jeżeli nie, w którym miejscu obecnie się znajdują? (por. tab. 4)

Tabela 4

Rozwój misji uniwersytetu

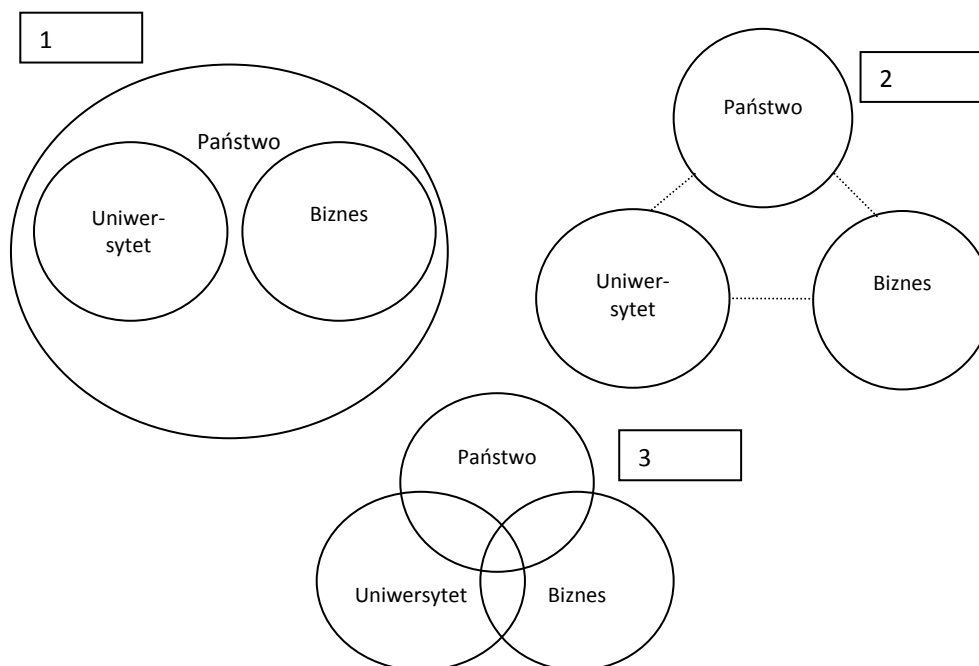
| Kształcenie | Badania naukowe | Przedsiębiorczość |
|---|---|---|
| Zachowywanie i rozpowszechnianie wiedzy | Pierwsza rewolucja akademicka (koniec XIX w.) | Druga rewolucja akademicka (MIT jest swoistym „grantem stanowym”) |
| Nowe obszary wiedzy generują konflikt interesów | Dwie misje: kształcenie i badania naukowe | Trzecia misja: rozwój ekonomiczny i społeczny otoczenia, obok dotychczasowych misji |

Źródło: H. Etzkowitz, Research groups as ‘quasi-firms’: the invention of the entrepreneurial university, *Research Policy* 2003, Vol. 32, No. 1, s. 110.

Wspomniane relacje zmieniały się w czasie (rys. 3). Od nadzoru państwa nad gospodarką i szkolnictwem wyższym oraz określania przez państwo tych relacji („1” na rys. 3) – przykładem były gospodarki sterowane centralnie; przez sytuację, w której trzej główni aktorzy byli od siebie pozornie niezależni, a nauka była traktowana głównie jako wartość autoteliczna („2”) – przykładem był uniwersytet humboldtowski; do modelu opisywanego przez potrójną helisę (*triple helix*), obrazującą ścisły wzajemny związek uniwersytetu z otoczeniem biznesowym oraz rządowo-samorządowym („3”). Ten ostatni model relacji sprzyja tworzeniu firm typu *spin-off* oraz sieci powiązań świata biznesu ze środowiskami naukowymi i rządowo-samorządowymi, które można określić jako alianse wiedzy. Wdrożenie tego modelu sprzyja dzieleniu się wiedzą w uniwersytecie oraz tworzy warunki do komercjalizacji technologii.

¹⁶⁵⁾ Deklaracja z Glasgow. Silne uniwersytety dla silnej Europy, European Universities Association, 2005.

¹⁶⁶⁾ H. Etzkowitz, A. Webster, Ch. Gerhard, B.R. Cantisano Terra, The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm, *Research Policy* 2000, Vol. 29, s. 313



Rys. 3. Ewolucja relacji: państwo-universytet-biznes

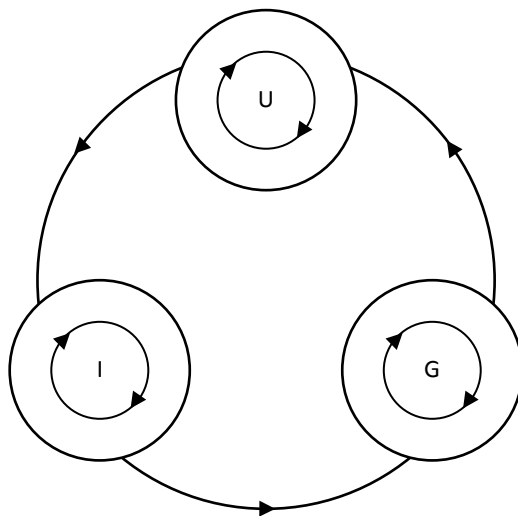
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: H. Etzkowitz, L. Leydesdorff, The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations, *Research Policy* 2000, Vol. 29, s. 111.

H. Etzkowitz, jeden z twórców koncepcji potrójnej spirali (helisy), zaobserwował w uniwersytetach przedsiębiorczych dążenie do: kapitalizacji wiedzy; współzależności z interesariuszami (głównie otoczeniem gospodarczym i rządowo-samorządowym); niezależności od uniwersytetu jako instytucji hybrydowych struktur organizacyjnych umożliwiających rozwiązywanie napięć pomiędzy współzależnością i niezależnością; ewolucji struktur organizacyjnych w reakcji na zmiany w otoczeniu, a także wpływania na te zmiany¹⁶⁷⁾. L. Leydesdorff i H. Etzkowitz sugerują prowadzenie badań nad dynamiką relacji pomiędzy uniwersytetem (U), rządem (G) i gospodarką (I)¹⁶⁸⁾. Badania te mogą dotyczyć transformacji wewnątrz każdej ze spiral, wpływu jednej z nich na inne, kreowania powiązań trójstronnych oraz relacji pomiędzy każdym z elementów spirali ze społeczeństwem¹⁶⁹⁾ (rys. 4).

¹⁶⁷⁾ H. Etzkowitz, Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university, *Research Policy* 2003, Vol. 32, s. 110.

¹⁶⁸⁾ L. Leydesdorff, H. Etzkowitz, Emergence of a triple helix of university-industry-government relations, *Science and Public Policy* 1996, s. 282.

¹⁶⁹⁾ H. Etzkowitz, A. Webster, Ch. Gebhardt, B.R. Cantisano Terra, op. cit., s. 315



Rys. 4. Dynamika relacji wewnętrznych i zewnętrznych w potrójnej helisie
Źródło: H. Etzkowitz, J. Dzisah, Rethinking development: circulation in the triple helix, *Technology Analysis & Strategic Management* 2008, Vol. 20, No. 6, s. 662.

Uniwersytety jako ważne ośrodki tworzenia i rozpowszechniania wiedzy balansują pomiędzy tradycyjną kulturą akademicką („wieża z kości słoniowej”) a kulturą rynkową (elastyczna organizacja oferująca usługi)¹⁷⁰⁾. B.R. Clark podkreśla konieczność łączenia tych dwóch kultur. Wymaga to bliższej współpracy uniwersytetu, biznesu oraz struktur państwa, nazywanych potrójną spiralą (*triple helix*), przy założeniu, że uczelnia stanowi ważny element systemu tworzenia innowacji¹⁷¹⁾. To sprawia, że wyłania się nowa koncepcja – uniwersytet przedsiębiorczy, który zdaniem H. Etzkowitza opiera się na czterech filarach:

- przywództwie akademickim zdolnym do formułowania i wdrażania strategii,
- nadzorze nad prawidłowością wykorzystania zasobów instytucji akademickich,
- zdolności uczelni do: transferu technologii, patentów oraz tworzenia inkubatorów przedsiębiorczości,
- etosie przedsiębiorczości w środowisku akademickim¹⁷²⁾.

1.3.2. Koncepcja Burtona Clarka

W drugiej połowie lat 90. XX w. B.R. Clark prowadził badania pięciu wybranych uniwersytetów europejskich, w których w latach 1980-1995 przeprowadzono istotne zmiany organizacyjne. Celem tych studiów było zidentyfikowanie wspólnych cech tych uniwer-

¹⁷⁰⁾ R. Rinne, J. Koivula, op. cit., s. 92.

¹⁷¹⁾ Trójkąt wiedzy: kształcenie-badania i rozwój-innowacyjność to temat konferencji zorganizowanej w 2009 r. w Göteborgu. Konkluzją spotkania było stwierdzenie, że instytucje szkolnictwa wyższego pełnią centralną rolę w tym trójkącie, gdyż kreują i rozpowszechniają wiedzę oraz łączą „wierzchołki trójkąta” zarówno ze sobą, jak i ze społeczeństwem. The Knowledge Triangle Shaping the Future of Europe. Summary Report from the conference, 31 Aug.-2 Sept. 2009, Göteborg, Sweden, <http://www.hsv.se/knowledgetriangle> (23.10.2010).

¹⁷²⁾ Ibid.

syntetów, uznanych przez Clarka za przedsiębiorcze¹⁷³⁾. Twierdzi on, że transformacja uniwersytetów nie będzie przebiegać przypadkowo, gdyż w tych organizacjach powstaje wiele programów innowacyjnych i program dotyczący zmian w uczelni może być marginalizowany. Na przeszkodzie stoi również systemowy opór wobec takich zmian, związany z tym, że sugestie konieczności ich wprowadzenia są traktowane, jak zamach na swobody akademickie. Podstawą sukcesu jest akcja wspólnej przedsiębiorczości w uniwersytecie, gdyż ani jej narzucenie z góry, które nazywa *zbyt tępy instrument do przeprowadzenia istotnych zmian*, ani inicjatywa pojedynczych osób nie przyniosą oczekiwanego rezultatu, gdyż siła ich oddziaływania będzie znikoma¹⁷⁴⁾. Natomiast zespoły osób na szczeblu uczelni lub jej podstawowych jednostek organizacyjnych, a także inicjatywa studentów mogą skierować uczelnie na tory zmian. Clark podkreśla, że nawet przyzwolenie na zmiany ze strony władz jest niewystarczającym impulsem do ich przeprowadzenia, gdyż autonomiczność uniwersytetu może w tym wypadku oznaczać pasywność oraz skłonność do rozumowania kategoriami przeszłości, a nie przyszłości¹⁷⁵⁾. Takie rozumowanie oznacza, że podobnie jak w przypadku wdrażania misji uczelni, proces przygotowywania zmian jest ważniejszy niż ich ostateczny kształt, który może pozostać jedynie w umysłach wąskiej grupy osób.

Clark zidentyfikował pięć cech, jego zdaniem fundamentalnych, uniwersytetów przedsiębiorczych¹⁷⁶⁾. Są nimi:

- wzmocnienie centrum sterującego,
- rozwój segmentów peryferyjnych,
- dywersyfikacja źródeł finansowania,
- stymulowanie rdzenia akademickiego,
- zintegrowana kultura przedsiębiorczości.

Wzmocnienie centrum sterującego (*strengthened steering core*). Uniwersytet tradycyjny był nastawiony na zmiany narzucane z zewnątrz, co prowadziło do tego, że silne centrum było zbędne, a uniwersytet przedsiębiorczy samodzielnie miał poszukiwać okazji do zmian i je wykorzystywać. Wymagało to zmiany postrzegania roli centrum kierującego uczelnią w kierunku podejścia menedżerskiego i otwartości centrum na nowe formy organizacyjne. Clark podkreśla, że w instytucjach akademickich, których zadaniem jest kreowanie i rozpowszechnianie wiedzy, podejmowane są wielokierunkowe i często niespójne przedsięwzięcia. W takich instytucjach wiedzy (*bottom heavy knowledge institutions*) podstawową formą zmian są inicjatywy oddolne (*bottom up initiatives*)¹⁷⁷⁾. Te inicjatywy wymagają koordynacji i nadania im statusu priorytetu przez silne centrum sterujące¹⁷⁸⁾, które ma być elastyczne i zdolne do podejmowania decyzji w odpowiednim czasie, w rezultacie sygnałów z otoczenia¹⁷⁹⁾. Od uniwersytetu przedsiębiorczego wymagane jest rozliczanie się z uzyskiwanych efektów (*accountability*), do czego niezbędne jest silne centrum

¹⁷³⁾ Były to: University of Twente w Enschede, Strathclyde University w Glasgow, University of Warwick, University of Joensuu i Chalmers University of Technology. B.R. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon, For IAU Press, Oxford, 1998.

¹⁷⁴⁾ Ibid., s. 4.

¹⁷⁵⁾ Ibid., s. 5.

¹⁷⁶⁾ Ibid., s. 5-8.

¹⁷⁷⁾ B.R. Clark, *The higher...*, op. cit., s. 234-235

¹⁷⁸⁾ M. Shattock, *Managing Successful Universities*, SRHE and Open University Press, Buckingham 2003, s. 182,

¹⁷⁹⁾ F. van Vught, *Innovative...*, op. cit., s. 348.

sterujące, jednak jego rola z nadzorującej ewoluuje w kierunku stymulującej do podejmowania inicjatyw przez pracowników. Będą temu sprzyjać ewolucja z akademickiego modelu zarządzania w kierunku biznesowego¹⁸⁰⁾, a także profesjonalizacja administracji uniwersyteckiej. A zatem silne centrum powinno służyć ograniczeniu znaczenia akademickich ciał kolegialnych i wzmocnieniu przedsiębiorczości pracowników, a także uczynieniu jej dobrym zwyczajem akademickim.

Konieczność wzmocnienia centrum przy zachowaniu autonomii uczelni podkreślili uczestnicy konferencji poświęconej Europie Wiedzy w 2020 r.¹⁸¹⁾ F. Hansson i M. Mønsted podkreślają, że przywództwo współczesnym uniwersytetem powinno być przedsiębiorcze, tj. stwarzające dobre warunki do tworzenia w uniwersytecie nowej wiedzy i jej wykorzystywania¹⁸²⁾. W uczelniach badanych przez Clarka wzmocnienie centrum sterującego było różnie realizowane. Dla przykładu w Warwick University stworzono płaską, dwuszczeblową strukturę – wydziały i centra badawcze podporządkowano wicekanclerzowi uczelni i ograniczono liczbę komisji uczelnianych pełniących funkcje doradcze. Dzięki temu zarządzanie uczelnią okazało się sprawniejsze w zakresie szybkości podejmowania decyzji. Inne rozwiązanie przyjęto w Strathclyde University, gdzie utworzono University Management Group, stanowiącą połączenie silnej władzy jednoosobowej, wspieranej przez zespół najbliższych współpracowników. W uczelniach, które wzmocniły centrum sterujące ograniczono, posługując się językiem polskich uczelni, administrację centralną, unikając dublowania funkcji na szczeblu uczelni i wydziału. M. Kwiek podkreśla, że wzmocnione centrum sterujące oznacza *zoperacjonalizowane pogodzenie wartości menedżerskich i akademickich*¹⁸³⁾, co ma szczególne znaczenie w uniwersytecie, gdzie wartości akademickie pełnią wyjątkową rolę. Godzenie tych cech jest wyjątkowo trudne w krajach, gdzie kadra akademicka jest zatrudniona jednocześnie w uczelniach publicznych, w których dominują wartości akademickie i niepublicznych, w których dominują wartości menedżerskie¹⁸⁴⁾.

Rozwój segmentów peryferyjnych¹⁸⁵⁾ (*expanded developmental periphery*). Są one niezbędne do tego, aby przełamywać istniejące w tradycyjnej uczelni podziały na dyscypliny i rozwijać współpracę z otoczeniem w zakresie transferu wiedzy, rozwijania kontaktów z biznesem, pozyskiwania środków finansowych, ochrony własności intelektualnej, kształcenia ustawicznego oraz rozwoju kontaktów z absolwentami. Tworzenie tych jednostek może wpłynąć pozytywnie na rozwój kontaktów z otoczeniem zarówno uczelni jako całości, jak i poszczególnych jej elementów organizacyjnych¹⁸⁶⁾. Takie jednostki stanowią elastyczne formy organizacyjne, które można łatwo tworzyć, modyfikować i w razie potrzeby likwidować. Służą one również przełamywaniu barier pomiędzy poszczególnymi jednost-

¹⁸⁰⁾ E. El-Khavas, Today's universities: responsive, resilient or rigid?, *Higher Education Policy* 2001, Vol. 14, No. 3, s. 245.

¹⁸¹⁾ The Europe of Knowledge 2020: A vision for university-based research and innovation, Liège, Belgium 25-28.04.2004, Conference Proceedings, s. 80.

¹⁸²⁾ F. Hansson, M. Mønsted, Research leadership as entrepreneurial organizing for research, *Higher Education* 2008, Vol. 55, s. 655.

¹⁸³⁾ M. Kwiek, Transformacje..., op.cit., s. 216.

¹⁸⁴⁾ Ibid., s. 260-261.

¹⁸⁵⁾ Segmenty peryferyjne to jednostki organizacyjne uczelni, które mają bezpośredni kontakt z otoczeniem, a ich rolą jest rozwijanie współpracy z otoczeniem, np. Biuro Karier, Konwent, Rada Społeczna Uczelni, Centrum Kształcenia Ustawicznego, inkubatory przedsiębiorczości, Dział Współpracy z Gospodarką itp.

¹⁸⁶⁾ J. Jabłecka, Planowanie strategiczne..., op. cit., s. 36

kami organizacyjnymi uniwersytetu oraz pomiędzy uniwersytetem a otoczeniem. Segmentem peryferyjnym sprzyja rosnące znaczenie interesariuszy, którzy lepiej rozumieją potrzeby i oczekiwania społeczne w podejmowaniu kluczowych decyzji, a nawet współzarządzaniu uczelnią. P. Benneworth wśród segmentów peryferyjnych wyróżnia te, które funkcjonują na obrzeżach uczelni (m.in. istniejące firmy *spin-off*, inkubatory przedsiębiorczości) oraz funkcjonujące poza uczelnią (m.in. instytucje odpowiedzialne za rozwój regionu, mentorzy zewnętrzni)¹⁸⁷. Instytucje pomostowe wpływają na rozwój i aktywizację zawodową regionu, czego przykładem było stworzenie w latach 1977-1998 około 2000 miejsc pracy przez University of Twente w Enschede, w Holandii w firmach typu *spin-off*, w których średnie zatrudnienie wynosiło 6 osób (FTE)¹⁸⁸. Natomiast w 1998 r. w ramach Business and Technology Centre Twente Ltd istniało 65 firm typu *start-up*, zatrudniających 280 osób¹⁸⁹. Poza tym przedsiębiorczość uniwersytetu wpłynęła na zmianę jakości życia mieszkańców Enschede, w tym uczestnictwo w kulturze oraz na postrzeganie miasta w regionie. Zmiany zachodzące w tym zakresie H. Etzkowitz nazywa drugą rewolucją naukową, porównując jej znaczenie ze skutkami pierwszej rewolucji z początku XX w.¹⁹⁰. J. Jablecka zauważa, że ta rewolucja wynika z *zapotrzebowania państwa na stymulowanie rozwoju ekonomicznego w sytuacji braku formalnej polityki przemysłowej* i prowadzi do rozwoju hybrydowych transorganizacyjnych struktur łączących działalność uczelni i przemysłu¹⁹¹. Towarzyszy im powstawanie poza uczelniami interdyscyplinarnych¹⁹² centrów badawczych o strukturach nietrwałych, sieciowych i macierzowych¹⁹³, a jednocześnie biurokracja profesjonalna ewoluje w kierunku adhokracji¹⁹⁴. M. Kwiek podkreśla, że segmenty peryferyjne są nastawione na pozyskiwanie środków finansowych z tzw. trzeciego strumienia (*third party funding*).

Dywersyfikacja źródeł finansowania (*diversified funding base*). Jest niezbędna zwłaszcza do pozyskiwania funduszy spoza budżetu. Wynika to z faktu, że przy masowości kształcenia jednostkowe nakłady wyraźnie zmalały. Zróżnicowanie finansowania uniwersytetu oznacza w praktyce poszukiwanie tzw. trzeciego strumienia finansowania (obok pierwszego – dotacji i drugiego – opłat za studia oraz inne usługi dydaktyczne) tj. środków od biznesu, samorządu lokalnego, z tytułu ochrony praw autorskich, usług oferowanych przez campus uniwersytecki oraz wsparcia ze strony absolwentów¹⁹⁵. Przedsiębiorcze uniwersy-

¹⁸⁷ P. Benneworth, Seven samurai opening up the ivory tower? The construction of Newcastle as an Entrepreneurial University, *European Planning Studies* 2007, Vol. 15, No. 4, s. 497

¹⁸⁸ F. Schutte, The University-industry relations of an entrepreneurial university the case of the University of Twente, *Higher Education in Europe* 1999, Vol. XXIV, No. 1, s. 53.

¹⁸⁹ Ibid., s. 53.

¹⁹⁰ H. Etzkowitz, *Research...*, op. cit., s. 110.

¹⁹¹ J. Jablecka, Zmiany społecznych i kulturowych uwarunkowań życia akademickiego i uprawiania nauki w uniwersytetach. Przykład Europy Zachodniej i USA, w: *Kreowanie Nowego, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania*, Warszawa 2002, s. 178.

¹⁹² Dostzegając interdyscyplinarność wiedzy Newman w 1852 r. pisał, że [...] *poszczególne nauki, na które daje się rozbić nasza wiedza, wypływają z siebie nawzajem na rozliczne sposoby, są w głębi jakby jedne ku drugim zwrócone i dopuszczają porównywanie i dostosowywanie jednych do drugich, ba, pomagają się tego. Dopelniają się wzajemnie, korygują, równoważą.* J.H. Newman, *Idea...*, op. cit., s. 180.

¹⁹³ Ibid.

¹⁹⁴ H. Mintzberg, op. cit, s. 253-283.

¹⁹⁵ N. Gjerding, C.P.M. Wilderom, S.P.B. Cameron, A. Taylor, K.-J. Scheunert, Twenty practices of an entrepreneurial university, *Higher Education Management and Policy* 2006, Vol. 18, No. 3, s. 85.

tety będą poszukiwały w większym stopniu niż dotychczas środków na projekty badawcze oraz zleceń z biznesu związanych z realizacją prac badawczo-rozwojowych na jego rzecz. Clark sugerował również pozyskiwanie większych środków ze sprzedaży własności intelektualnej oraz od władz lokalnych, a także ze sprzedaży usług oferowanych na terenie uczelni i od jej absolwentów. Uniwersytety, pozyskując środki z różnych źródeł uniezależniają się w coraz większym stopniu od finansowania budżetowego, jednak z drugiej strony ponoszą odpowiedzialność wobec firm prywatnych. Pozyskanie konkurencyjnych, w stosunku do budżetowych, źródeł finansowania zachęca pracowników uczelni do podejmowania kolejnych inicjatyw w tym zakresie. Konkurowanie o środki finansowe, zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz instytucji jest podstawową cechą decydującą o przedsiębiorczym charakterze uniwersytetu¹⁹⁶⁾.

Dywersyfikacja finansowania jest ważna dla uniwersytetu przedsiębiorczego także z tego względu, że podejmowanych jest tam wiele przedsięwzięć obciążonych ryzykiem, również finansowym. Spektakularny sukces w zakresie zmiany struktury finansowania odnotował Warwick University, jedna uczelni opisywanych przez Clarka, w której w latach 1980-2000 udział finansowania budżetowego zmniejszył się z 70% do 27%.

Stymulowanie tradycyjnego rdzenia akademickiego (*stimulated academic heart-land*). Konieczne są zmiany strukturalne w uniwersytetach przełamujące stereotypy myślenia o nauce w kategoriach dyscyplin i tradycyjnych jednostek organizacyjnych uczelni. Przedsiębiorczy uniwersytet powinien się składać z przedsiębiorczych, podstawowych jednostek organizacyjnych (wydziałów/instytutów) o wzmocnionym centrum zarządzania. Taką rolę pełnią centra badawcze sytuowane w strukturze uczelni obok tradycyjnych jednostek organizacyjnych. Te nowe jednostki uzupełniają i wzmacniają tradycyjne. Ich cechą charakterystyczną jest pozyskiwanie znacznych środków finansowych na działalność ze źródeł pozabudżetowych. Znaczenie tych jednostek jest tym większe, im większego znaczenia nabiera transfer wiedzy pomiędzy nimi. Clark zwraca uwagę na to, że w wielu uczelniach popełniany jest błąd polegający na wzmocnieniu centrum sterującego i odsunięciu podstawowych jednostek organizacyjnych od prawa decydowania o kluczowych kierunkach rozwoju uczelni¹⁹⁷⁾. Ważną rolę centrum akademickiego jest tworzenie warunków do, jak pisze M. Kwiek, *stopniowego wrastania segmentów peryferyjnych w rdzeń uczelni*¹⁹⁸⁾.

Zintegrowana kultura przedsiębiorczości (*integrated entrepreneurial culture*). Clark pisze, że kultura jest zawsze ulotna i na ogół nieuchwytna¹⁹⁹⁾. Uniwersytety, podobnie jak firmy, powinny rozwijać kulturę organizacyjną tak, aby sprzyjała ona przedsiębiorczości. W tym celu należy pielęgnować tradycję i tożsamość uniwersytetu oraz doskonalić kreowanie jego wizerunku i dbać o reputację. *Uniwersytety podchodzą do kultury w sposób szczególny, określony jako nabożny*, pisze Clark, dodając, że *dostrzec można ewolucję kultury przedsiębiorczości od poziomu wiary i przekonań do tworzenia sagi*²⁰⁰⁾. Clark zauważa, że punktem wyjścia tworzenia kultury przedsiębiorczości są czynniki zewnętrzne, co potwierdza tezę Druckera o źródłach zmian w instytucjach publicznych, jednak później impuls ten sprzyja kształtowaniu postaw przedsiębiorczych w uczelniach. W University of Twente takim impulsem była publiczna zapowiedź, że uczelnia będzie się zmieniać w przedsiębior-

¹⁹⁶⁾ M. Kwiek, *Transformacje...*, op. cit., s. 250.

¹⁹⁷⁾ Ibid., s. 176-177.

¹⁹⁸⁾ Ibid., s. 269.

¹⁹⁹⁾ Ibid., s. 177.

²⁰⁰⁾ Ibid., s. 89-90.

czy uniwersytet, czego efektem zewnętrznym będzie jej otwarcie na współpracę z biznesem, samorządem lokalnym oraz organizacjami pozarządowymi. To otwarcie nastąpiło w początku lat 80. XX w., a jego celem było wykreowanie nowego wizerunku uczelni i stałe doskonalenie przepływu wiedzy pomiędzy uczelnią i społeczeństwem²⁰¹⁾. University of Twente w połowie lat 90. XX w. był jedną ze znanych europejskich uczelni określanych jako *innovative university*. Clark dodaje, że wielu uczonych było przerażonych nowym otwarciem, podkreślając, że uniwersytet jest organizacją akademicką, a nie biznesem. W praktyce okazało się, że to otwarcie zapoczątkowało budowanie kultury przedsiębiorczości w University of Twente.

Zintegrowana kultura przedsiębiorczości dotyczy również budowania relacji pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami w zakresie podejmowania wspólnych przedsięwzięć. Obserwacje Clarka wskazują, że tworzenie zintegrowanej kultury przedsiębiorczości napotyka na znaczący opór wśród jednostek tradycyjnie przedsiębiorczych²⁰²⁾. M. Shattock uważa, że społeczność akademicka o silnej kulturze przedsiębiorczości, chroniąca wartości akademickie, może liczyć na przyzwolenie społeczne na pełną autonomię dla podejmowanych działań²⁰³⁾. Clark dodaje, że znaczenie kultury przedsiębiorczości jest dostrzegane nie na podstawie myślenia życzeniowego, lecz efektów wynikających z czterech pozostałych cech przedsiębiorczego uniwersytetu²⁰⁴⁾. J. Józwiak zauważa, że rozwijaniu uczelni przedsiębiorczej sprzyja kultura korporacji i kultura przedsiębiorstwa²⁰⁵⁾, natomiast kultury określane jako kolegium i biurokracja²⁰⁶⁾ towarzyszą modelowi tradycyjnego uniwersytetu.

1.3.3. Koncepcja Ronalda Barnetta

W uzupełnieniu najbardziej znanej koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego B.R. Clarka pokrótce zostanie przedstawiona koncepcja R. Barnetta. Jej autor zauważa, że pytaniu czy uniwersytet jest przedsiębiorczy powinno towarzyszyć dodatkowe o to, jaki jest charakter przedsiębiorczości i proponuje opisywać to w skali (rys. 5): miękka (*soft*), twarda (*hard*), państwowa (*strong state*), rynkowa (*strong markets*).

Czwartka (a) obrazuje uniwersytet (wydział) przedsiębiorczy, otwarty za zaspokajanie potrzeb rynku (np. wydział muzyczny prezentuje muzykę etniczną adresowaną do społeczności wieloetnicznej, wydział archeologii w porozumieniu z wydziałem chemicznym, grupą anatomów, antropologów, statystyków, informatyków przygotowuje program telewizyjny

²⁰¹⁾ B.R. Clark, *Creating...*, op. cit., s. 44.

²⁰²⁾ B.R. Clark, *Sustaining...*, op. cit., s. 88.

²⁰³⁾ M. Shattock, *Managing...*, op. cit., s. 181-182.

²⁰⁴⁾ B.R. Clark, *Sustaining...*, op. cit.

²⁰⁵⁾ Kultura korporacji oznacza, że rektorzy pełnią rolę prezesów i ambasadorów instytucji wobec różnych grup społecznych i politycznych, a ich główną rolą jest pozyskiwanie środków finansowych. Zarządzanie wewnątrz uczelni dotyczy wytyczenia ram działania, a polityką uczelni zajmuje się administracja. W kulturze przedsiębiorstwa rektorzy działają przede wszystkim na zewnątrz uczelni, aby pozyskać środki, natomiast wytyczną zarządzania wewnątrz uczelni jest uzyskanie maksymalnej wydajności, wykorzystanie zasobów, promowanie jakości i innowacji. J. Józwiak, *Model...*, op. cit., s. 10.

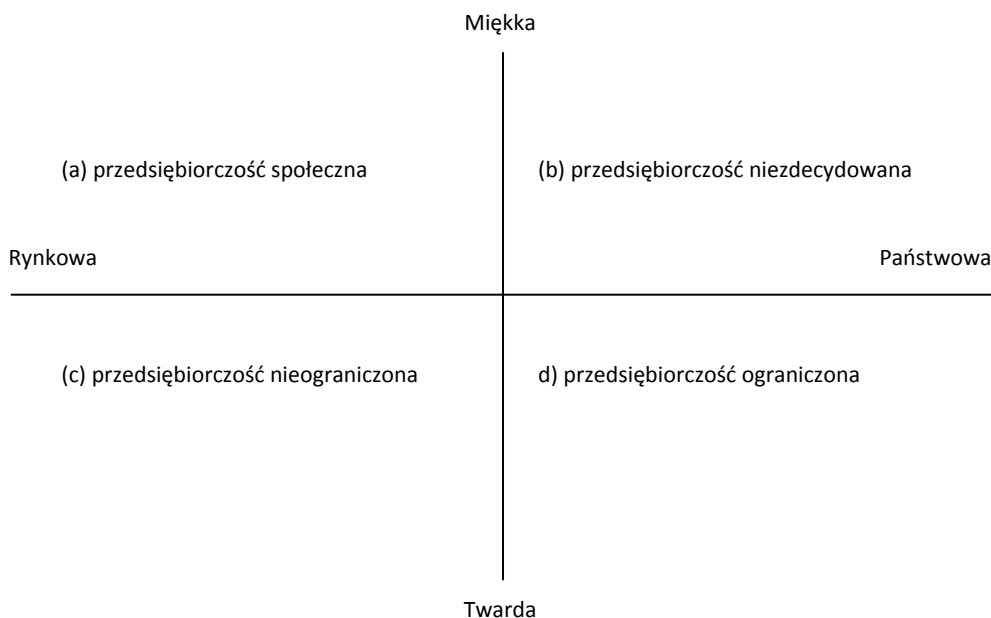
²⁰⁶⁾ Kultura kolegium kojarzona jest z modelem uniwersytetu tradycyjnego, cechuje się tym, że społeczność akademicka decyduje, które decyzje powinny być podejmowane kolegią, a które nie. Kultura biurokracji oznacza, że administracja ma wiedzę, od której zależni są pracownicy akademicy. Rektor jest negocjatorem pomiędzy grupami interesów. Decyzje podejmowane są przez zhierarchizowane gremia akademickie. *Ibid.*, s. 9-10.

popularyzujący badania archeologiczne prowadzone w okolicy). Takie działania są obciążone niewielkim ryzykiem.

Ćwiartka (b) – oferta uczelni jest dobrem publicznym. Taka uczelnia angażuje się w działania związane z trzecią misją i podkreśla efektywność wykorzystania środków publicznych. Działania przedsiębiorcze podejmuje się z dużą ostrożnością, gdyż ich ryzyko jest większe niż w przypadku (a), stąd podejmowanie działań przedsiębiorczych w uniwersytecie jest niepewne i niezdecydowane.

Ćwiartka (c) obrazuje przedsiębiorczość nieograniczoną, gdzie miarą sukcesu jest efektywność wykorzystania zasobów i wyróżnik finansowy. Podejmowane są samodzielne inicjatywy zgodne z oczekiwaniami rynku (np. organizowanie różnych form kształcenia ustawicznego, tworzenie nowych kierunków kształcenia, podejmowanie inicjatyw w kierunku pozyskania środków na działalność badawczą).

Ćwiartka (d) pokazuje sytuację, w której państwo steruje rynkiem, co sprawia, że przedsiębiorczość uczelni jest ograniczona. Misja uczelni jest ograniczona do działalności popieranej przez państwo, co sprawia, że autonomia uczelni jest reglamentowana²⁰⁷.



Rys. 5. Formy przedsiębiorczości w szkolnictwie wyższym

Źródło: R. Barnett, *Convergence in higher education: The strange case of “entrepreneurialism”*, *Higher Education Management and Policy* 2005, Vol. 17, No. 3.

Barnett uważa, że uczelnia jest przedsiębiorcza, gdy tworzenie wiedzy odbywa się zgodnie z *mode 1* i *mode 2*, a „podróż wiedzy” cechuje się zarówno dążeniem do poznania (*academic form of knowledge travel*), jak i oczekiwaniem korzyści ekonomicznych (*practical domain of knowledge travel*)²⁰⁸.

²⁰⁷) R. Barnett, *Convergence in higher education: The strange case of “entrepreneurialism”*, *Higher Education Management and Policy* 2005, Vol. 17, No. 3, s. 57-59.

²⁰⁸) *Ibid.*, s. 61.

Rozważaniom o przedsiębiorczym uniwersytecie towarzyszy „rozmywanie się” granicy pomiędzy tradycyjną rolą nauczyciela akademickiego i *quasi*-przedsiębiorcy. Jeśli ten pierwszy chce prowadzić badania naukowe musi pozyskać środki finansowe, co zmienia też kryteria, według których oceniane są jego osiągnięcia²⁰⁹. J. Enders i Ch. Musselin podkreślają, że ewolucji podlega też postrzeganie nauczycieli akademickich jako członków korporacji (gildii), która chroni ich autonomię i dziwactwa, a także fakt, iż rośnie zainteresowanie pracą w zespołach interdyscyplinarnych złożonych z osób zatrudnionych w różnych jednostkach organizacyjnych uczelni²¹⁰.

W literaturze dotyczącej mierników przedsiębiorczości uniwersytetu wyróżnia się modele uniwersytetu zorientowanego na:

- badania, w których dojrzeła świadomość komercjalizacji wyników badań i tworzona jest sieć z udziałem otoczenia gospodarczego (*research phase*),
- produkt i jego komercjalizację oraz rozwój powiązań z otoczeniem gospodarczym (*product oriented*),
- rynek, przez rozwijanie możliwości komercjalizacji produktu oraz tworzenie instytucjonalnych powiązań z otoczeniem gospodarczym (*business oriented*)²¹¹.

1.4. Konkluzja

Uniwersytety ewoluowały od średniowiecznych monopolistycznych instytucji kształcących, przez instytucje głównie badawcze w XIX w., do roli jednej z instytucji tworzących wiedzę przy udziale coraz szerszej grupy interesariuszy, obecnie. W trakcie długiej historii uniwersytety w coraz większym stopniu zwracały uwagę na swoją służebną rolę wobec państwa i jego obywateli. Ten fakt przemawia za poszukiwaniem nowych koncepcji uniwersytetu, który coraz lepiej będzie służył otoczeniu. Wymaga to retrospekcji przed spojrzeniem wprzód, przede wszystkim po to, aby zachować co najcenniejsze w dorobku uczelni, a także pamiętać o tym, że wiedza skoncentrowana w uniwersytetach może być wykorzystana w różnym celu²¹².

Koncepcje uniwersytetu liberalnego i uniwersytetu przedsiębiorczego przedstawione szerzej w monografii pokazują, że relacje uniwersytetu z otoczeniem przez wieki zmieniały się ewolucyjnie. Uniwersytet liberalny to świątynia wiedzy, w której wyraźna jest zależność od państwa, natomiast trudno dostrzec elementy społecznej odpowiedzialności. Humboldt tworząc koncepcję miał na uwadze silne państwo narodowe, którego przedstawiciele-uczeni przede wszystkim prowadzą badania naukowe, a w dalszej kolejności kształcą studentów. W uniwersytecie liberalnym zatrudniano wybitnych uczonych, zapewniając im pełną autonomię w zakresie prac naukowo-badawczych. W początkowej fazie rozwoju uniwersytetu liberalnego rozwijano badania podstawowe i ceniono wartość autoteliczną wiedzy. Koncepcja Humboldta głęboko zakorzeniła się w tradycji uniwersytetów europejskich, a w szczególności w polskich szkołach wyższych.

²⁰⁹) J. Enders, Ch. Musselin, Back to the future? The academic professions in the 21st century, *Higher Education to 2030*, Vol. 1: Demography, OECD, 2008, s. 145.

²¹⁰) Ibid., s. 146.

²¹¹) R.J.W. Tijssen, Universities and industrially relevant science: Towards measurement models and indicators of entrepreneurial orientation, *Research Policy* 2006, Vol. 35, s. 1574.

²¹²) Por. np. S. Krimsky, *Nauka skorumpowana?*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.

Koncepcja B.R. Clarka z 1998 r. wskazuje na znaczenie takich cech sprzyjających przedsiębiorczości uniwersytetu, jak: silna władza centralna w uczelni, której rolą jest promowanie kultury przedsiębiorczości, sprzyjanie budowaniu relacji z otoczeniem i motywowanie środowiska akademickiego do poszukiwania pozabudżetowych źródeł finansowania. B.R. Clark pokazał na przykładach uniwersytetów europejskich i amerykańskich, że realizacja koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego w praktyce przynosi oczekiwane rezultaty.

We współczesnych polskich uniwersytetach ściera się koncepcja uniwersytetu liberalnego i przedsiębiorczego. Elementy pierwszej widać wyraźnie w tym, że w uczelniach silną pozycję ma kolegalność i niedostrzegalna jest presja wewnętrzna na wzmocnienie władzy organów jednoosobowych. Poza tym uczelnie trwają przy tradycyjnych strukturach organizacyjnych, co, jak wspomniano wcześniej, sprzyja atomizacji nauki. Symptomami zmian w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego jest tworzenie segmentów peryferyjnych i organizacji pomostowych²¹³⁾ oraz promowanie przedsiębiorczości w uczelniach. Najślabszym ogniwem jest brak wyraźnej dywersyfikacji finansowania, jednak poziom finansowania nauki z budżetu w Polsce jest skrajnie niski, co sprawia, że uczelnie często nie stać na rozwijanie współpracy z biznesem²¹⁴⁾. Zestawienie wyróżników uniwersytetu liberalnego i przedsiębiorczego zawiera tab. 5.

Tabela 5

Zestawienie cech uniwersytetu liberalnego i przedsiębiorczego

| Wyszczególnienie | Uniwersytet liberalny Humboldta | Uniwersytet przedsiębiorczy Clarka |
|---------------------------------|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Rola centrum sterującego | Silna pozycja państwa. Stabe centrum uczelni, uniwersytet korporacją uczonych, organy kolegalne dominują nad jednoosobowymi. Kierownicy katedr podejmują kluczowe decyzje Kierowanie uczelnią w warunkach słabej autonomii formalnej i silnej autonomii merytorycznej* | Samodzielność uniwersytetu. Rola centrum sterującego jest wzmocniona przy utrzymaniu znaczenia konsultacji z ciałami kolegalnymi oraz równowagi w codziennej współpracy uczonych i administracji uczelni**. Organy kolegalne pełnią wyłącznie rolę doradczą, a nie decyzyjną. Na wszystkich szczeblach administracja zorientowana na zmiany. Autonomia = samodzielność uniwersytetu |
| Struktura organizacyjna uczelni | Organizacja sztywna, katedra podstawową jednostką przypisaną do profesora | Elastyczna, odejście od jednostek organizacyjnych (wydziałów) zorientowanych dyscyplinarne na rzecz centrów badawczych i dydaktycznych. Struktura jest tworzona <i>ad hoc</i> |

²¹³⁾ Formalnie powołana organizacja, usytuowana między instytucjami rządowymi a organizacjami działającymi w danej sferze, która realizuje jeden lub więcej celów publicznych. J. Jabłecka, Rady badawcze jako organizacje pomostowe, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1999, nr 13, s. 38.

²¹⁴⁾ W strategii środowiskowej szkolnictwa wyższego na lata 2010-2020 zaproponowano zwiększenie nakładów budżetowych na szkolnictwo wyższe i naukę z 0,88% i 0,34% w 2008 r. do 1%, któremu towarzyszyłby wzrost nakładów pozabudżetowych na szkolnictwo wyższe i naukę z 0,4% i 0,2% do 1% (tzw. reguła 4x1%), przy czym założono wprowadzenie współpłaty za studia. Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego. Projekt Środowiskowy, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 2009, s. 13.

cd. tabeli 5

| 1 | 2 | 3 |
|--|--|--|
| Relacje uczelni z otoczeniem | Brak relacji, badania podstawowe są uważane za prawdziwą naukę. W procesie kształcenia dominuje wiedza teoretyczna | Celem tworzonych organizacji peryferyjnych jest budowanie związków z otoczeniem. Badania stosowane i wdrożenia nabierają znaczenia. W procesie kształcenia przekazywana jest wiedza praktyczna i teoretyczna |
| Finansowanie | Państwo | Dywersyfikacja finansowania |
| Stymulujące centrum akademickie | Siła uniwersytetu budowana jest na pozycji profesorów-kierowników katedr | Siła uniwersytetu jest budowana na sile jednostek organizacyjnych – zespołów badawczych i dydaktycznych. Transformacja uczelni wymaga konsensusu, nie może być narzucona*** |
| Kultura przedsiębiorczości, wartości akademickie | Brak elementów kultury przedsiębiorczości, wartości akademickie R. Mertona | Zintegrowana kultura przedsiębiorczości oparta na wspólnej wizji, ideach, zwyczajach, symbolach i tradycji wyznawanych wartościach akademickich według R. Mertona i według J. Zimana |

* Autonomia formalna – zależność od władz państwowych w administrowaniu uniwersytetami, autonomia merytoryczna – wolność badań i nauczania.

** B.R. Clark pisze o administracji zorientowanej na zmiany (*change-oriented*).

*** Obserwacje Clarka wskazują, że nie ma prostej zależności tempa rozwoju jednostki od obszaru działalności.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: B.R. Clark, *Creating...*, op. cit.; B.R. Clark, *Sustaining...*, op. cit.; J. Tymowski, op. cit., J. Szczepański, *Szkice...*, op. cit., B. Jaczewski, op. cit.; J. Boguski, *Od uniwersytetu tradycyjnego do uniwersytetu przyszłości*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2009, nr 1/33, s. 25-33.

Komentarz

Zestaw wartości akademickich sformułowany przez R. Mertona, określany akronimem CUDOS obejmuje:

- komunalizm (*communalism*), co oznacza, że wiedza jest własnością publiczną,
- uniwersalizm (*universalism*), oznaczający, że nie ma uprzywilejowanych źródeł wiedzy, wszyscy uczeni mogą z nich korzystać na równych prawach, a kariera naukowa jest dostępna dla wszystkich utalentowanych osób,
- bezinteresowność (*disinterestedness*), rozumianą w ten sposób, że nagrodą dla badacza jest już samo odkrycie, a nie ewentualna korzyść finansowa z nim związana,
- zorganizowany sceptycyzm (*organized scepticism*), oznaczający konieczność stałej weryfikacji wiedzy, co sprzyja podejmowaniu oryginalnych badań i nowatorstwu²¹⁵.

Drugi zestaw wartości, sformułowany przez J. Zimana, określany akronimem PLACE, obejmuje:

- własność (*proprietary*), oznaczającą, że wiedza jest wyłączną własnością osoby, która ją posiada – nazywany w literaturze modelem rynkowym,

²¹⁵ J. Jabłecka, *Uniwersytet jako organizacja ucząca się*, w: A. Szuwarzyński (red.), *Zarządzanie wiedzą w szkolnictwie wyższym*, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2004, s. 16-17.

- lokalność (*local*), co oznacza, że wiedza ma służyć rozwiązywaniu bieżących problemów,
- autorytarność (*authoritharian*), oznaczającą, że obszary badawcze są narzucane zgodnie z obowiązującą hierarchią,
- prowadzenie badań zgodnie z zamówieniami spoza uczelni, co gwarantuje ich użyteczność (*commissioned*),
- traktowanie uczonych jak ekspertów wynagradzanych za rozwiązanie problemu (*experts*)²¹⁶⁾.

Zmiany w uczelniach są wynikiem narastających niepewności oraz turbulencji w otoczeniu. Zmiana: uniwersytet liberalny-uniwersytet przedsiębiorczy ma charakter nieciągłości, gdyż z uczelni monopolisty w zakresie tworzenia wiedzy (głównie w trybie 1) oraz kształcącej na poziomie wyższym stał się jednym z twórców wiedzy w trybie 2 i 1. Kolejność nie jest tu przypadkowa, gdyż uniwersytety odczuwają rosnącą presję ze strony otoczenia na tworzenie wiedzy użytecznej. Co więcej, znaczącą rolę w procesie tworzenia wiedzy odgrywają interesariusze uczelni, a odpowiedzialność uczelni wobec społeczeństwa nabiera znaczenia.

Guy Neave zauważył, że obraz uniwersytetu kształtuje się podobnie, jak ten z opowieści o kocie Cheshire, jednym z bohaterów „Przygód Alicji w krainie czarów”. Kot Cheshire zauważył interesującą prawidłowość, że przedmioty widziane z daleka są lepiej postrzegane niż z bliska, gdyż wtedy widoczne są wszelkie niedoskonałości i zdarza się nawet, że przedmioty te są nierozpoznawalne. Mimo tej ciekawej uwagi, w dalszej części pracy autor podejmuje próbę przyjrzenia się uniwersytetowi z bliższej odległości, bardziej szczegółowo.

Biorąc te spostrzeżenia za punkt wyjścia, autor rozprawy podjął próbę oceny, w jakim stopniu elementy omawianych koncepcji występują we współczesnych polskich uczelniach technicznych.

²¹⁶⁾ V. Rodriguez, Merton and Ziman's modes of science: the case of biological and similar material transfer agreements, *Science and Public Policy* 2007, Vol. 35, No. 5, 357.

Rozdział 2

KONCEPCJE UNIwersYTETU LIBERALNEGO I PRZEDSIĘBIORCZEGO W PRAKTYCE POLSKICH PUBLICZNYCH UCZELNI TECHNICZNYCH

2.1. Cele i założenia badań statystyczno-empirycznych

Rozważania przedstawione w tym rozdziale mają stanowić ilustrację koncepcji przedstawionych w rozdziale pierwszym oraz punkt wyjścia zaprezentowania propozycji własnych koncepcji uniwersytetu w kolejnych rozdziałach monografii. Rozdział ma charakter badawczy. Celem jest identyfikacja cech uniwersytetu liberalnego oraz przedsiębiorczego na podstawie badań statystyczno-empirycznych przeprowadzonych w polskich publicznych uczelniach technicznych²¹⁷⁾. Uczelnie techniczne wybrano z uwagi na możliwość przeprowadzenia wywiadów z ich rektorami, dostępność danych statystycznych na poziomie instytucjonalnym oraz wieloletni związek autora z uczelnią techniczną, pozwalający lepiej rozumieć mechanizmy funkcjonowania tego typu uczelni. Uczelnie te mają wyróżniający je spośród innych cel do osiągnięcia: urzeczywistnianie w praktyce trzeciej misji uniwersytetu przez budowanie trójkąta wiedzy: innowacje-badania-kształcenie. Ważnym zadaniem uczelni technicznych jest komercjalizacja technologii, a przynajmniej stwarzanie warunków do niej, i co się z tym wiąże budowanie ścisłych relacji z interesariuszami zewnętrznymi, w tym głównie przedstawicielami biznesu.

Badania składały się z wywiadów przeprowadzonych z rektorami polskich uczelni technicznych w latach 2007-2009, analizy statutów uczelni aktualnych podczas obowiązywania ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 r., ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r., a także deklaracji misji i strategii rozwoju tych uczelni oraz dostępnych informacji statystycznych na poziomie instytucjonalnym. Informacje te dotyczyły zasobów ludzkich uczelni (pracownicy, studenci, absolwenci) w latach 2000 i 2008, co pozwoliło na ukazanie zmian w tym zakresie. Badania statystyczne obejmowały również zasoby finansowe uczelni technicznych w 2008 r. oraz strukturę finansów uczelni technicznych, które opublikowały te informacje za lata 2000 oraz 2008.

Przedmiotem badań empirycznych były publiczne uczelnie techniczne, których rektorzy zgodzili się na przeprowadzenie wywiadów i udostępnienie wybranych dokumentów. Do rozmów zaproszono rektorów wszystkich politechnik oraz Akademii Górniczo-Hutniczej²¹⁸⁾.

²¹⁷⁾ Polskie publiczne uczelnie techniczne w rozumieniu przyjętym w monografii to: wszystkie politechniki oraz Akademia Górniczo-Hutnicza. Pominęto uczelnie techniczno-rolnicze, Wojskową Akademię Techniczną, akademie morskie – ze względu na ich odmienną specyfikę oraz Akademię Techniczno-Humanistyczną w Bielsku Białej, która w 2000 r. była filią Politechniki Łódzkiej. Uczelnie techniczne nazywane są w pracy zamiennie również uniwersytetami, gdyż spełniają one wymogi ustawy stawiane uniwersytetom technicznym. Nie zmienia to faktu, że polskie uczelnie techniczne nie przyjmują nazwy uniwersytetu, gdyż nazwa politechnika ma w Polsce wieloletnią tradycję.

²¹⁸⁾ Badania obejmowały uczelnie techniczne nadzorowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Na prośbę o przeprowadzenie rozmów odpowiedziało 14 rektorów następujących uczelni: Politechniki Lubelskiej (kadencji 2002-2008), Politechniki Śląskiej (kadencji 2002-2008), Politechniki Opolskiej (Prorektor ds. Organizacji z upoważnienia rektora), Politechniki Koszalińskiej, Politechniki Białostockiej, Politechniki Krakowskiej, Politechniki Wrocławskiej (kadencji 2002-2008), pełniący w latach 2005-2008 funkcję przewodniczącego Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Politechniki Warszawskiej, Akademii Górniczo-Hutniczej, Politechniki Częstochowskiej, Politechniki Świętokrzyskiej, Politechniki Poznańskiej, Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego (uczelni utworzonej 1 stycznia 2009 r.) i Politechniki Gdańskiej. Rozmowę podsumowującą przeprowadzono z prezesem Fundacji Rektorów Polskich (i byłym przewodniczącym Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich w latach 1999-2002 oraz rektorem Politechniki Warszawskiej w latach 1996-2002)²¹⁹⁾. Celem wywiadów było ustalenie, w jakim stopniu uczelnia ewoluje w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego, a w jakim ma cechy uniwersytetu liberalnego. Przeprowadzone wywiady miały charakter rozmowy, były otwarte, częściowo standaryzowane i niestrukturalizowane. Część wspólną adresowano do wszystkich rozmówców, a różne dodatkowe pytania zadawano w przypadku, gdy temat, zdaniem rozmówcy lub autora, tego wymagał. Takie podejście do rozmów, mające cechy wywiadu antropologicznego²²⁰⁾, było o tyle zasadne, że autorowi zależało bardziej na zrozumieniu intencji rozmówców niż zapisaniu odpowiedzi na konkretne pytania. Autor podczas rozmów starał się niczego nie sugerować, a tym bardziej nie wartościować odpowiedzi, a także nie ograniczać czasu odpowiedzi, chyba że rozmówca wyraźnie sygnalizował, aby tego przestrzegać. Rozmowy trwały od godziny do niemal trzech godzin i były nagrywane, za zgodą rozmówców. Pytania zadane wszystkim rozmówcom dotyczyły:

- władzy rektora uczelni publicznej,
- kształtowania podziału kompetencji i współpracy pomiędzy organami jednoosobowymi i kolegialnymi uczelni,
- stopnia autonomii podstawowych jednostek organizacyjnych,
- działań harmonizujących działalność podstawowych jednostek organizacyjnych,
- procesu tworzenia strategii instytucjonalnej uczelni,
- interdyscyplinarnych projektów dydaktycznych i badawczych i przełamywania stereotypów myślenia o nauce w kategoriach dyscyplin i tradycyjnych jednostek organizacyjnych,
- działań sprzyjających przedsiębiorczości pracowników w uczelni, a nie poza nią oraz uwarunkowań przedsiębiorczości,
- profesjonalizacji administrowania uczelnią,
- dywersyfikacji źródeł finansowania,
- tworzenia warunków sprzyjających dzieleniu się wiedzą,
- współpracy uczelni z otoczeniem.

Analiza ilościowa (na podstawie dostępnych danych statystycznych) dotyczyła uczelni technicznych, które istniały w latach 2000-2008²²¹⁾ i obejmowała zasoby ludzkie oraz zasoby finansowe na poziomie typu uczelni oraz na poziomie instytucjonalnym.

²¹⁹⁾ Rozmowy te przeprowadzono w ramach realizowanego projektu badawczego habilitacyjnego N115 0732 33 w okresie od sierpnia 2008 r. do października 2009 r. Ze względu na fakt, iż większość rozmów odbywała się na przełomie kadencji rektorskich, ustalenie ich terminów było wyjątkowo trudne.

²²⁰⁾ M. Kostera, *Antropologia organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 125-136.

²²¹⁾ Dlatego nie uwzględniono w zestawieniach Akademii Techniczno-Humanistycznej, ważnej uczelni Podbeskidzia, która do 2001 r. była Filią Politechniki Łódzkiej, a także Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego, utworzonego 1 stycznia 2009 r. z połączenia Politechniki Szczecińskiej i Akademii Rolniczej w Szczecinie.

W ujęciu jakościowym analiza dotyczyła ewolucji struktur organizacyjnych uczelni (na podstawie statutów obowiązujących pod rządami ustaw z lat 1990 i 2005), aktualnej deklaracji misji oraz strategii uczelni na poziomie instytucjonalnym.

Obie analizy przeprowadzono pod kątem identyfikacji elementów modelu uniwersytetu liberalnego Humboldta oraz uniwersytetu przedsiębiorczego Clarka (por. tab. 5). Tło tych rozważań stanowi obraz statystyczny polskich publicznych uczelni technicznych.

2.2. Polskie uczelnie techniczne w świetle statystyk

A. Gryzik stawia pytanie czy w Polsce brakuje inżynierów i odpowiada na nie twierdząco²²²⁾. Komentarz może stanowić diagnoza szkolnictwa wyższego powstała w ramach strategii szkolnictwa wyższego (tab. 6).

Tabela 6

Liczba studentów i absolwentów grupy kierunków Nauka oraz grupy kierunków: Technika, Przemysł, Budownictwo

| Grupa kierunków | Polska | | | UE-27 | | | PL (UE-27 = 100) | |
|------------------------------------|--------|-------|------|-------|------|------|---------------------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Nauka | 27 | -2,1% | 32,5 | 25,9 | 4,6% | 44,6 | 107,4 | 73,7 |
| Technika, Przemysł, Budownictwo | 37,5 | 0,0% | 49,5 | 35,2 | 1,4% | 59,8 | 106,5 | 82,7 |

Oznaczenia kolumn:

1. Liczba studentów na 1000 mieszkańców w wieku 19-29 lat.
2. Dynamika liczby studentów w latach 1998-2007.
3. Skumulowana liczba absolwentów w latach 1998-2007 na 1000 mieszkańców w wieku 19-29 lat.
4. Liczba studentów na 1000 mieszkańców w wieku 19-29 lat w UE-27.
5. Dynamika liczby studentów w latach 1998-2007 w UE-27.
6. Skumulowana liczba absolwentów w latach 1998-2007 na 1000 mieszkańców w wieku 19-29 lat w UE-27.
7. Liczba studentów na 1000 mieszkańców w wieku 19-29 lat.
8. Skumulowana liczba absolwentów w latach 1998-2007 na 1000 mieszkańców w wieku 19-29 lat.

Źródło: Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Raport cząstkowy przygotowany przez Ernst & Young Business Advisory Group i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2009, s. 79, <http://www.uczelnie2020.pl/zobacz/diagnoza-stanu-szkolnictwa-wyz-2> (7.01.2010).

Z przytoczonych danych wynika, że liczba osób (na 1000 mieszkańców w grupie 19-29 lat) studiujących na kierunkach zaliczanych do grupy Nauka oraz grupy Technika, Przemysł, Budownictwo w Polsce jest nieco wyższa niż średnia w krajach UE-27. Skumulowana liczba absolwentów kierunków technicznych wyraźnie odbiega od średniej unijnej, co może prowadzić do wyrównywania się tych różnic. Niepokojący jest natomiast spadek liczby studentów kierunków należących do grupy Nauka, co przy istotnie mniejszej liczbie absolwentów spowoduje zwiększanie się tych różnic. Warto przy tym zauważyć, że rola

²²²⁾ A. Gryzik, Czy w Polsce brakuje inżynierów, w: M. Weresa, Polska. Raport o konkurencyjności 2009. Zasoby ludzkie a przewaga konkurencyjna, Instytut Gospodarki Światowej, Szkoła Wyższa Handlowa, Warszawa 2009, s. 260-269.

inżynierów w gospodarce podporządkowanej wiedzy istotnie się zmienia. Równie ważna, jak kontakt z tradycyjnymi przedmiotami inżynierskimi jest umiejętność rozwiązywania problemów projektowych. A zatem bardzo istotne są nie tylko treści, ale przede wszystkim metody kształcenia przyszłych inżynierów oraz pokazanie im związku studiów z gospodarką.

2.2.1. Kierunki kształcenia w uczelniach technicznych

Zastanawiając się na rolę inżynierów we współczesnej gospodarce polskiej nie sposób pominąć faktu, że polskie uczelnie techniczne²²³⁾ ewoluują w kierunku uniwersytetów technicznych²²⁴⁾, akcentując szersze od tradycyjnych (związanych z kierunkami inżynierskimi) zainteresowania dydaktyczne i badawcze. Przykładami są utworzenie Wydziału Humanistycznego w Akademii Górniczo-Hutniczej, Wydziału Administracji i Nauk Społecznych Politechniki Warszawskiej, Wydziału Wychowania Fizycznego i Fizjoterapii Politechniki Opolskiej, Wydziału Sztuki w Politechnice Radomskiej i Instytutu Neofilologii i Komunikacji Społecznej oraz Instytutu Polityki Społecznej i Stosunków Międzynarodowych w Politechnice Koszalińskiej, a także kierunków studiów administracja i socjologia na Wydziale Organizacji i Zarządzania Politechniki Śląskiej.

Wyższe szkoły techniczne obecnie prowadzą kształcenie na następujących kierunkach studiów, które według klasyfikacji ISCED'97²²⁵⁾ należą do grupy Technika, Przemysł, Budownictwo²²⁶⁾:

- Podgrupa inżynierijno-techniczna (kierunki: automatyka i robotyka; biotechnologia; inżynieria biomedyczna; elektronika i telekomunikacja; elektrotechnika; fizyka techniczna; inżynieria chemiczna i procesowa; mechanika i budowa maszyn; oceanotechnika, metalurgia; technologia chemiczna; technika rolnicza i leśna, mechatronika; energetyka, informatyka stosowana (AGH), lotnictwo i kosmonautyka, makrokierunek (automatyka i robotyka, elektronika i telekomunikacja), makrokierunek (automatyka i robotyka, zarządzanie); makrokierunek (technologia i inżynieria chemiczna; teleinformatyka (PWr); inżynieria mechaniczno-medyczna; studia na I roku bez przyporządkowanego kierunku).
- Podgrupa produkcji i przetwórstwa (kierunki: inżynieria materiałowa; technologia żywności i żywienie człowieka; włókiennictwo; papiernictwo i poligrafia; technologia

²²³⁾ 31 grudnia 2008 r. w 24 wyższych szkołach technicznych (w tym 18 publicznych) kształciło się 322 tys. studentów (w tym 305 tys. w uczelniach publicznych). Te ostatnie skupiały zarówno gros studentów (95%), absolwentów (96%), jak i pracowników (97%) uczelni technicznych. Wśród 506 tys. studentów I roku (w tym 312 tys. studentów w uczelniach publicznych), około 87 tys. studiowało w uczelniach technicznych (w tym 81 tys. w uczelniach publicznych). W latach 1990-2008 liczba studentów w Polsce wzrosła z 404 tys. do 1928 tys. (tj. 4,8 razy) a liczba *studentów w wyższych szkołach technicznych wzrosła z 84 tys. do 322 tys. (tj. 3,8 razy)*, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2008, GUS, Warszawa 2009, s. 49; Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2000, GUS., Warszawa 2001, s. XVI.

²²⁴⁾ Określenia „uniwersytet techniczny” użyto, aby podkreślić, że uczelnie techniczne coraz bardziej rozszerzają swoją dotychczasową ofertę dotyczącą tradycyjnych nauk inżynierskich o inne dziedziny nauki. Jest to znak czasu, gdyż jedna z najbardziej renomowanych amerykańskich uczelni, wydawałoby się, że techniczna, tj. MIT, zakresem swoich zainteresowań obejmuje wiele „nieinżynierskich” dziedzin nauki. Potwierdza to tezę o stopniowym zacieraniu się różnic pomiędzy obszarami badawczymi, a w każdym razie o coraz wyraźniejszym przesłanianiu się tych obszarów.

²²⁵⁾ ISCED – akronim od *International Standard Classification of Education*

²²⁶⁾ W artykule A.K. Wróblewskiego, rektora Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1989-1993, (Uniwersytet z przeceny, *Wprost* 2010, nr 4) podano, że mniej niż połowa studentów Massachusetts Institute of Technology kształci się na kierunkach technicznych.

drewna; górnictwo i geologia; zarządzanie i inżynieria produkcji, zawansowane materiały i nanotechnologia (UJ).

- Podgrupa architektury i budownictwa (kierunki: budownictwo; architektura i urbanistyka; architektura krajobrazu; geodezja i kartografia).

W uczelniach technicznych kształcenie jest prowadzone również na kierunkach należących do grupy Usługi, takich jak: inżynieria bezpieczeństwa pracy; inżynieria środowiska; technologie ochrony środowiska; makrokierunek – inżynieria środowiska i energetyka, transport, nawigacja i inżynieria bezpieczeństwa. Poza tym niektóre uczelnie techniczne prowadzą studia na kierunkach należących do innych grup według klasyfikacji ISCED²²⁷⁾:

- turystyka i rekreacja (PB, PO),
- zarządzanie (PB, PCz, PG, PŚl, PK, AGH, PL, PŁ, PO, PP, PRz, PW, PWr),
- informatyka i ekonometria (PG),
- europeistyka (PG, PO),
- administracja (PŚl, PR, PW),
- socjologia (PŚl, AGH),
- filologia angielska i niemiecka (PK),
- politologia (PK),
- wzornictwo przemysłowe (PK),
- fizjoterapia (PO),
- wychowanie fizyczne (PO),
- edukacja artystyczna (PR),
- pedagogika (PR),
- towaroznawstwo (PSz).

Tabela 7

Udział studentów kierunków technicznych w relacji do ogółu studentów w Polsce (%)

| Wyszczególnienie | Lata | | |
|-------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| | 1990/1991 | 2000/2001 | 2008/2009 |
| Grupa kierunków – techniczna | 16,5 | 15,0 | |
| Grupa kierunków – architektura | 1,1 | 0,8 | |
| Grupa kierunków – informatyka | b.d. | 1,7 | |
| RAZEM | 19,0 | 17,5 | |
| Podgrupa inżynieryjno-techniczna | | 9,5 | 6,9 |
| Podgrupa produkcji i przetwórstwa | | 1,9 | 3,2 |
| Podgrupa architektura i budownictwo | | 2,8 | 3,6 |
| Podgrupa informatyka | | 1,7 | 4,6 |
| RAZEM | | 16,0 | 19,7 |

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 1997 r., GUS, Warszawa 1998, s. XV; Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r., GUS, Warszawa 2001, s. XX; Szkoły wyższe i ich finanse w 2001 r., GUS, Warszawa 2001, s. XX; Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2008, GUS, Warszawa 2009, s. 29.

²²⁷⁾ W dalszej części pracy stosowane są skróty nazw uczelni: Akademia Górniczo-Hutnicza – AGH, Politechnika Białostocka – PB, Politechnika Częstochowska – PCz, Politechnika Gdańska – PG, Politechnika Koszalińska – PK, Politechnika Krakowska – PKr, Politechnika Lubelska – PL, Politechnika Łódzka – PŁ, Politechnika Opolska – PO, Politechnika Poznańska – PP, Politechnika Radomska – PR, Politechnika Rzeszowska – PRz, Politechnika Szczecińska – PSz, Politechnika Śląska – PŚl, Politechnika Świętokrzyska – PŚw, Politechnika Warszawska – PW, Politechnika Wrocławska – PWr.

2.2.2. Wybrane zasoby uczelni technicznych²²⁸⁾

Wyższe uczelnie są traktowane przez polityków jak „czarne skrzynki”, w których analizowane są tylko wejście (zasoby) i wyjście (efekty)²²⁹⁾? Statystyki szkolnictwa są prowadzone właśnie w taki sposób. Czy stwierdzenie przez Jerzego Woźnickiego podczas prezentacji strategii szkolnictwa wyższego 2 grudnia 2009 r., że efekty działalności uczelni są niesatysfakcjonujące wynika z niewystarczających zasobów, czy też może stąd, że procesy w uczelniach nie sprzyjają optymalizacji efektów. Kluczowe znaczenie ma fakt, że ocena efektów należy do otoczenia uczelni – zarówno biznesowego, jak i rządowo-samorządowego, a nie jej samej.

Tabela 8

Nauczyciele akademicy (N) i studenci (S) w uczelniach technicznych

| Uczelnie | Nauczyciele** | | | Studenci*** | | | S/N | |
|----------|---------------|--------|-----------|-------------|---------|-----------|------|------|
| | 2000 | 2008 | 2008/2000 | 2000 | 2008 | 2008/2000 | 2000 | 2008 |
| PW | 2 233 | 2 158 | 97% | 30 268 | 31 101 | 103% | 14 | 14 |
| AGH | 1 866 | 2 142 | 115% | 25 866 | 31 589 | 122% | 14 | 15 |
| PŚI | 1 530 | 1 899 | 124% | 25 555 | 29 118 | 114% | 17 | 15 |
| PWr | 1 879 | 1 861 | 99% | 26 920 | 32 274 | 120% | 14 | 17 |
| PL | 1 699 | 1 509 | 89% | 22 948 | 19 652 | 86% | 14 | 13 |
| PP | 1 039 | 1 176 | 113% | 16 368 | 18 117 | 111% | 16 | 15 |
| PG | 1 112 | 1 128 | 101% | 16 202 | 21 638 | 134% | 15 | 19 |
| PKr | 1 078 | 1 125 | 104% | 15 053 | 15 001 | 100% | 14 | 13 |
| PCz | 677 | 784 | 116% | 21 207 | 13 595 | 64% | 31 | 17 |
| PSz | 753 | 708 | 94% | 11 785 | 9 306 | 79% | 16 | 13 |
| PB | 641 | 706 | 110% | 11 604 | 13 056 | 113% | 18 | 18 |
| PRz | 603 | 672 | 111% | 13 935 | 13 285 | 95% | 23 | 20 |
| PL | 550 | 567 | 103% | 9 323 | 10 006 | 107% | 17 | 18 |
| PR* | 379 | 508 | 134% | 17 838 | 9 411 | 53% | 47 | 19 |
| PK* | 490 | 486 | 99% | 17 158 | 10 751 | 63% | 35 | 22 |
| PO | 379 | 475 | 125% | 9 327 | 11 544 | 124% | 25 | 24 |
| PŚw | 386 | 376 | 97% | 7 263 | 8 170 | 112% | 19 | 22 |
| Ogółem | 18 210 | 18 583 | 100% | 308 203 | 305 469 | 99% | 16,9 | 16,4 |

* Znaczące zmniejszenie liczby studentów w Politechnice Koszalińskiej i Politechnice Radomskiej wynikało z likwidacji wielu zamiejscowych ośrodków dydaktycznych.

** Dane przytoczone na podstawie wydawnictwa Ministerstwa Edukacji Narodowej obejmują osoby pełnozatrudnione, liczone w każdej uczelni, w której są zatrudnione. Począwszy od 2007 r. Główny Urząd Statystyczny publikuje dane obejmujące osoby pełnozatrudnione oraz zatrudnione w podstawowym miejscu pracy. W 2008 r. dla około 83% nauczycieli akademickich zatrudnionych w publicznych uczelniach technicznych, uczelnie te były podstawowym miejscem pracy.

*** Liczby te są obciążone błędem związanym z tym, że nie uwzględniają studentów kształcących się na więcej niż jednym kierunku studiów

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., GUS, Warszawa 2009; Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r., GUS, Warszawa 2001; Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe 2000, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2001; Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe 2008, Warszawa 2009.

²²⁸⁾ Ograniczono się do przedstawienia zasobów ludzkich na poziomie instytucjonalnym, gdyż te są szczegółowo ujmowane w statystykach prowadzonych przez GUS. W rozdziale 2.3. przedstawiono wybrane zasoby finansowe poszczególnych uczelni technicznych.

²²⁹⁾ S. Kwiatkowski, Szkoły wyższe – przykład organizacji nieinteligentnych, w: Tworzenie organizacji, Wydawnictwo z okazji 60. rocznicy urodzin prof. Andrzeja Koźmińskiego, Wydawnictwo WSPiZ im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2001, s. 231.

Można tu zaobserwować następujący paradoks: przedsiębiorcy oczekują absolwentów lepiej przygotowanych do potrzeb rynku pracy, natomiast w Polsce od ponad 10 lat nie są prowadzone kompleksowe badania losów absolwentów wyższych uczelni²³⁰⁾, a jedynie jednostkowe na poziomie instytucjonalnym.

W latach 2000-2008 liczba studentów i nauczycieli w uczelniach technicznych utrzymywała się na zbliżonym poziomie (tab. 8), natomiast różnice pomiędzy poszczególnymi uczelniami w latach 2000 i 2008 były znaczące: w przypadku nauczycieli (od spadku o 11% – PŁ do wzrostu o 34% – PR); w przypadku studentów (od spadku o niemal połowę – PR do wzrostu o ponad 1/3 – PG). Zmiany te doprowadziły do wyraźnie mniejszego zróżnicowania wskaźnika liczby studentów przypadających na 1 nauczyciela akademickiego i wyeliminowania sytuacji, gdy wskaźnik ten był 2-3-krotnie wyższy od średniej dla uczelni technicznych. Na podstawie danych GUS można stwierdzić, że w 2009 r. około 80% nauczycieli akademickich wyższych szkół technicznych to osoby zatrudnione w uczelni jako podstawowym miejscu pracy, natomiast dla około 20% nauczycieli etat ten oznaczał dodatkowe zatrudnienie²³¹⁾. Sytuację tę można interpretować dwojako – jako zjawisko pozytywne, przyjmując, że w uczelniach zatrudnia się specjalistów z zewnątrz po to, aby przekazywali studentom wiedzę niereprezentowaną przez pracowników zatrudnionych na pierwszym etacie. Ma to jednak również odcień negatywny, gdyż pracownicy niezwiązani z uczelnią jako pierwszym miejscem pracy nie są wliczani do uprawnień akademickich, a poza tym, ich dyspozycyjność poza zajęciami jest niewielka, natomiast koszty zatrudnienia na podstawie umowy o pracę takie same, jak w przypadku pozostałych nauczycieli akademickich. Potencjał kadrowy poszczególnych uczelni technicznych jest zróżnicowany, jak relacja 5:1 (tab. 9).

Tabela 9

Kadra naukowo-dydaktyczna w 2008 r.*

| Uczelnia | Profesor | | Doktor habilitowany, profesor bez tytułu** | | Adiunkt | Asystent |
|----------|----------|---------------|---|---------------|---------|----------|
| | liczba | % skumulowany | liczba | % skumulowany | liczba | liczba |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| PW | 226 | 13 | 304 | 13 | 1 108 | 144 |
| AGH | 244 | 28 | 260 | 24 | 1 096 | 332 |
| PŚI | 154 | 37 | 199 | 33 | 1 130 | 116 |
| PWrr | 170 | 47 | 238 | 43 | 945 | 162 |
| PŁ | 127 | 55 | 178 | 51 | 745 | 100 |
| PP | 96 | 61 | 140 | 57 | 560 | 216 |
| PG | 111 | 67 | 157 | 64 | 467 | 150 |
| PKr | 81 | 72 | 147 | 70 | 552 | 186 |
| PCz | 43 | 75 | 94 | 75 | 455 | 113 |
| PSz | 63 | 79 | 77 | 78 | 367 | 93 |
| PB | 64 | 82 | 82 | 81 | 267 | 177 |
| PRz | 64 | 86 | 74 | 85 | 345 | 94 |
| PL | 46 | 89 | 63 | 87 | 219 | 119 |
| PR | 42 | 91 | 71 | 90 | 237 | 59 |
| PK | 59 | 95 | 82 | 94 | 165 | 66 |

²³⁰⁾ Główny Urząd Statystyczny prowadził takie badania w 1997 r. Por. Losy zawodowe absolwentów w latach 1994-1997, GUS, Warszawa 1998.

²³¹⁾ Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r., GUS, Warszawa 2010, s. 300.

cd. tabeli 9

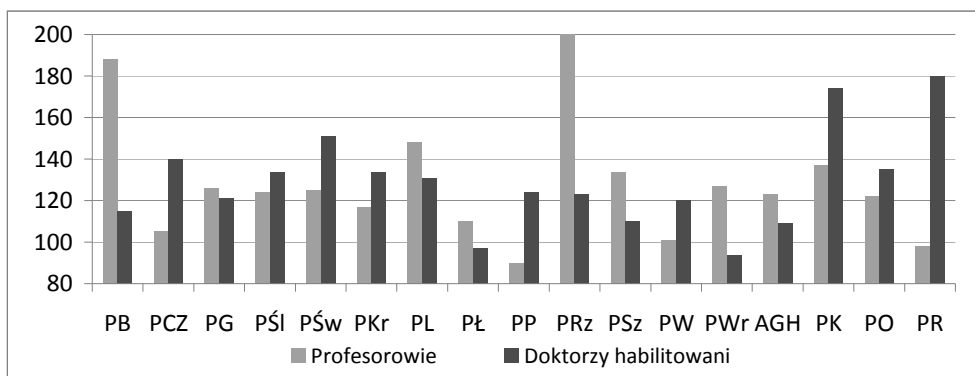
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---------|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| PO | 55 | 98 | 73 | 97 | 224 | 54 |
| PŚw | 30 | 100 | 65 | 100 | 116 | 72 |
| Średnia | 99 | | 136 | | 529 | 136 |

* W zestawieniu nie uwzględniono nauczycieli akademickich zatrudnionych na stanowiskach dydaktycznych. W uczelniach technicznych w 2008 r. takich osób było 2997, tj. około 1/6 ogólnej liczby nauczycieli akademickich zatrudnionych w tych uczelniach.

** W kolumnie uwzględniono osoby mające stopień doktora habilitowanego zatrudnione na stanowiskach profesora nadzwyczajnego i adiunkta, gdyż te są uprawnione do promotorstwa prac doktorskich. Pominęto natomiast osoby zatrudnione na stanowiskach profesora wizytującego, gdyż ich liczba w publicznych uczelniach technicznych w 2008 r. wynosiła 25, tj. 0,7% nauczycieli zatrudnionych na stanowiskach profesorów (we wszystkich uczelniach publicznych 211 – 0,9%).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., GUS, Warszawa 2009; Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe 2008, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2009.

Pięć uczelni technicznych (warszawska, AGH, wrocławska, śląska i łódzka) grupuje ponad połowę, a osiem uczelni (oprócz wcześniej wymienionych politechniki: gdańska, poznańska i krakowska) niemal 3/4 ogólnej liczby samodzielnych nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach technicznych. Dominującą grupę nauczycieli akademickich w politechnikach stanowią adiunkci (por. tab. 9), co wynika stąd, że tę grupę osób mianowano na czas niekreślony lub na kilkadziesiąt lat, co nie motywowało do zdobywania stopnia doktora habilitowanego. Poza tym prace badawcze prowadzone w uczelniach technicznych wymagają znacznych nakładów finansowych z uwagi na koszty aparatury, co z powodu ograniczonych środków finansowych stanowi istotną przeszkodę w uzyskaniu stopnia doktora habilitowanego. Grupa samodzielnych pracowników jest nieco liczniejsza od grupy asystentów. Niewielki odsetek asystentów wynika z faktu, że zajęcia dydaktyczne powierzane są doktorantom, dzięki czemu uzyskuje się oszczędności finansowe. Autor zauważa, że związek doktorantów z uczelnią jest znacznie słabszy niż asystentów, co może wpływać na jakość zajęć dydaktycznych prowadzonych przez doktorantów. W uzupełnieniu tab. 9 pokazano dynamikę liczby nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach technicznych i mających tytuł naukowy lub stopień naukowy doktora habilitowanego w latach 2000-2008, przyjmując dane z 2000 r. za poziom odniesienia (rys. 6).



Rys. 6. Dynamika liczby samodzielnych nauczycieli akademickich w latach 2000-2008 (2000 = 100)

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op.cit.; Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe 2000, Ministerstwo Edukacji Narodowej 2001.

W uczelniach mających silniejszy potencjał kadrowy, znacznie większy procent profesorów jest zatrudnionych na podstawie mianowania niż w uczelniach o mniejszym potencjale, co wskazuje, że w pozostałych uczelniach znacząca część profesorów i doktorów habilitowanych jest zatrudnionych w uczelni jako drugim miejscem pracy. Korelacje pomiędzy udziałem profesorów i doktorów habilitowanych zatrudnionych na podstawie mianowania a wielkością uczelni mierzoną przychodem operacyjnym w 2008 r. wynoszą odpowiednio 0,58 i 0,44.

Tabela 10

Pracownicy naukowo-dydaktyczni w uczelniach technicznych w 2008 r. (%)

| Uczelnia | | Profesor | Doktor habilitowany | Doktor | Magister |
|-----------------|---|----------|---------------------|--------|----------|
| PW _r | p | 9 | 13 | 51 | 9 |
| | m | 82 | 94 | 99 | 7 |
| PL | p | 8 | 11 | 39 | 21 |
| | m | 63 | 81 | 98 | 98 |
| PŁ | p | 9 | 13 | 52 | 7 |
| | m | 79 | 88 | 80 | 59 |
| AGH | p | 11 | 12 | 51 | 15 |
| | m | 89 | 95 | 94 | 37 |
| PK _r | p | 7 | 13 | 49 | 17 |
| | m | 86 | 98 | 96 | 61 |
| PR | p | 8 | 14 | 47 | 12 |
| | m | 36 | 75 | 93 | 29 |
| PW | p | 10 | 14 | 51 | 7 |
| | m | 85 | 87 | 99 | 40 |
| PO | p | 12 | 16 | 47 | 11 |
| | m | 64 | 82 | 80 | 41 |
| PR _z | p | 10 | 11 | 51 | 14 |
| | m | 95 | 97 | 100 | 100 |
| PB | p | 9 | 12 | 38 | 25 |
| | m | 58 | 55 | 78 | 57 |
| PG | p | 10 | 14 | 41 | 13 |
| | m | 86 | 90 | 96 | 84 |
| PC _z | p | 5 | 14 | 58 | 14 |
| | m | 72 | 56 | 68 | 48 |
| PŚI | p | 8 | 10 | 60 | 6 |
| | m | 86 | 95 | 98 | 53 |
| PŚ _w | p | 8 | 17 | 31 | 19 |
| | m | 50 | 80 | 97 | 94 |
| PP | p | 8 | 12 | 48 | 18 |
| | m | 79 | 91 | 67 | 30 |
| PK | p | 12 | 17 | 34 | 14 |
| | m | 34 | 61 | 92 | 68 |
| PS _z | p | 9 | 11 | 52 | 13 |
| | m | 76 | 97 | 99 | 41 |

p – pełnozatrudnieni,
m – w tym mianowani.

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op.cit.; Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe 2008, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2009.

W wyższych szkołach technicznych w 2008 r. kształciło się ponad 305 tys. studentów, w tym około 77 tys. (26%) na studiach jednolitych magisterskich, 155,5 tys. na studiach pierwszego stopnia inżynierskich (53%), około 29 tys. na studiach licencjackich (10%) i 32 tys. na studiach drugiego stopnia (11%)²³²⁾. W sześciu uczelniach technicznych (PW, AGH, PWr, PŚI, PŁ, PG) studiuje ponad połowa ogólnej liczby studentów politechnik.

Znamienny jest fakt, że dane statystyczne dotyczące liczby studentów nie są publikowane w „układzie bolońskim” (tab. 11), lecz odrębnie podaje się liczby studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz studiów jednolitych magisterskich i liczby doktorantów (nie określając ich jako studentów studiów trzeciego stopnia)²³³⁾.

Okazuje się, że na I stopniu studiów w uczelniach kojarzonych z tytułem zawodowym inżyniera około 16% studiuje na kierunkach, których absolwenci uzyskują dyplom licencjata²³⁴⁾.

Tabela 11

Studenci według poziomu studiów w 2008 r.*

| Uczelnia | Studia pierwszego stopnia + magisterskie jednolite | Studia drugiego stopnia | Studia trzeciego stopnia | Razem |
|----------|--|-------------------------|--------------------------|---------|
| PW | 25 640 | 3 926 | 903 | 30 469 |
| AGH | 27 369 | 2 209 | 549 | 30 127 |
| PŚI | 24 415 | 3 118 | 706 | 28 239 |
| PWr | 29 295 | 2 736 | 831 | 32 862 |
| PŁ | 17 069 | 1 829 | 469 | 19 367 |
| PP | 14 894 | 2 601 | 462 | 17 957 |
| PG | 18 568 | 1 554 | 351 | 20 473 |
| PKr | 13 557 | 1 346 | 175 | 15 078 |
| PCz | 11 616 | 1 804 | 172 | 13 592 |
| PSz | 8 113 | 1 173 | 239 | 9 525 |
| PB | 11 423 | 1 595 | 118 | 13 136 |
| PRz | 10 921 | 1 862 | 48 | 12 831 |
| PL | 7 933 | 1 371 | 91 | 9 395 |
| PR | 7 999 | 1 409 | 0 | 9 408 |
| PK | 9 351 | 663 | 66 | 10 080 |
| PO | 9 320 | 1 629 | 104 | 11 053 |
| PŚw | 7 324 | 424 | 32 | 7 780 |
| Ogółem | 261 643 | 32 161 | 5 341 | 299 145 |

* W statystykach wyróżnia się (nieuwzględnioną w tabeli) kategorię osób „po ostatnim roku studiów bez egzaminów dyplomowych”. W uczelniach technicznych w 2008 r. takich osób było 11 665, tj. 3,8% ogółu studentów.

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 104-133.

²³²⁾ Statystyki GUS na poziomie instytucjonalnym nie podają liczby studentów w podziale na poziomy studiów, łącząc studentów studiów pierwszego stopnia i jednolitych studiów magisterskich. Natomiast takie statystyki dotyczące absolwentów poszczególnych poziomów kształcenia są dostępne.

²³³⁾ W 2008 r. w uczelniach technicznych kształciło się 5341 doktorantów (Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 270), natomiast liczba asystentów wynosiła 2320 (Ibid., s. 291). Dla porównania, liczby te w 2000 r. wynosiły odpowiednio 6136 i 3786 (Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r., op. cit., s. 101 i 116), natomiast w 1997 r. – 3677, 4225 (Szkoły wyższe i ich finanse w 1997 r., GUS 1998, s. 79 i 97). Liczba uczestników studiów doktoranckich w uczelniach technicznych w latach 2000-2008 zmniejszyła się o 13% (w tym czasie liczba ta w szkołach wyższych wzrosła z 24,8 tys. do 30 tys.). Dla przykładu, w Politechnice Wrocławskiej na stanowiska asystenta przyjmowano osoby mające stopień naukowy doktora, natomiast absolwenci studiów wyższych mieli możliwość podejmowania studiów doktoranckich.

²³⁴⁾ Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 58-59.

2.2.3. Wybrane efekty działalności uczelni technicznych

Przytoczono jedynie wybrane efekty działalności uczelni technicznych, które podzielono na związane z realizacją pierwszej misji – kształcenia, drugiej misji – badań naukowych oraz trzeciej misji – co uczelnia oferuje otoczeniu (budowanie relacji z otoczeniem).

Pierwsza misja – efekty kształcenia

Zasadniczym efektem kształcenia są absolwenci, a ściślej ujmując ich kompetencje, tj. wiedza, umiejętności i postawy. Problem w tym, że te są niejasne, gdyż sylabusy opracowywano definiując treści programowe, a nie kompetencje absolwentów. Obecnie Polska jest zobowiązana do wprowadzenia krajowych ram kwalifikacji, a zatem ustalenia co absolwent powinien wiedzieć, jakimi umiejętnościami dysponować oraz jakie kompetencje społeczne powinien posiadać. Słabością obecnego opisu statystycznego efektów kształcenia jest sprowadzenie go do obrazu ilościowego.

W roku 2007/2008 publiczne uczelnie techniczne ukończyło ponad 51 tys. absolwentów, w tym niemal 20 tys. kobiet (39%). Co trzeci absolwent uczelni technicznych studiował niestacjonarnie²³⁵⁾. Około 75% absolwentów, tj. 39 tys. osób (w tym 1/3 kobiet) studiowało na kierunkach należących do grupy Technika, Przemysł, Budownictwo klasyfikacji ISCED'97. Około 3/4 absolwentów kierunków należących do tej grupy studiowało stacjonarnie, z tym, że udział ten był wyższy wśród kobiet (81%) niż mężczyzn (70%)²³⁶⁾.

Uczelnie techniczne prowadziły zróżnicowaną politykę rekrutacyjną, której efektem są znaczne różnice przyrostu liczby absolwentów w latach 2000-2008. Największy wzrost odnotowano w Politechnice Krakowskiej i Politechnice Poznańskiej, najmniejszy w Politechnice Łódzkiej, Politechnice Gdańskiej, Politechnice Szczecińskiej, Politechnice Świętokrzyskiej i AGH²³⁷⁾ (tab. 12).

W kilku uczelniach (Akademii Górniczo-Hutniczej, Politechnice Wrocławskiej, Politechnice Łódzkiej, Politechnice Gdańskiej, Politechnice Krakowskiej, Politechnice Koszalińskiej) w 2008 r. przeważali absolwenci studiów magisterskich jednolitych. Oznacza to, że w pozostałych uczelniach wcześniej wprowadzono system boloński lub uruchomiono studia licencjackie na kierunkach spoza grupy Technika, Przemysł, Budownictwo.

Niemal 25% absolwentów studiów pierwszego stopnia uczelni technicznych w 2008 r. stanowili licencjaci. Absolwenci studiów pierwszego stopnia trzech uczelni technicznych (Politechniki Krakowskiej, Politechniki Lubelskiej, Politechniki Poznańskiej i Politechniki Gdańskiej) to wyłącznie inżynierowie, trzech innych (Politechniki Rzeszowskiej, Politechniki Opolskiej i Politechniki Radomskiej) to w około połowie licencjaci, a Politechniki Szczecińskiej w 2008 r. wyłącznie licencjaci (rys. 7).

²³⁵⁾ Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 139.

²³⁶⁾ Ibid., s. 144.

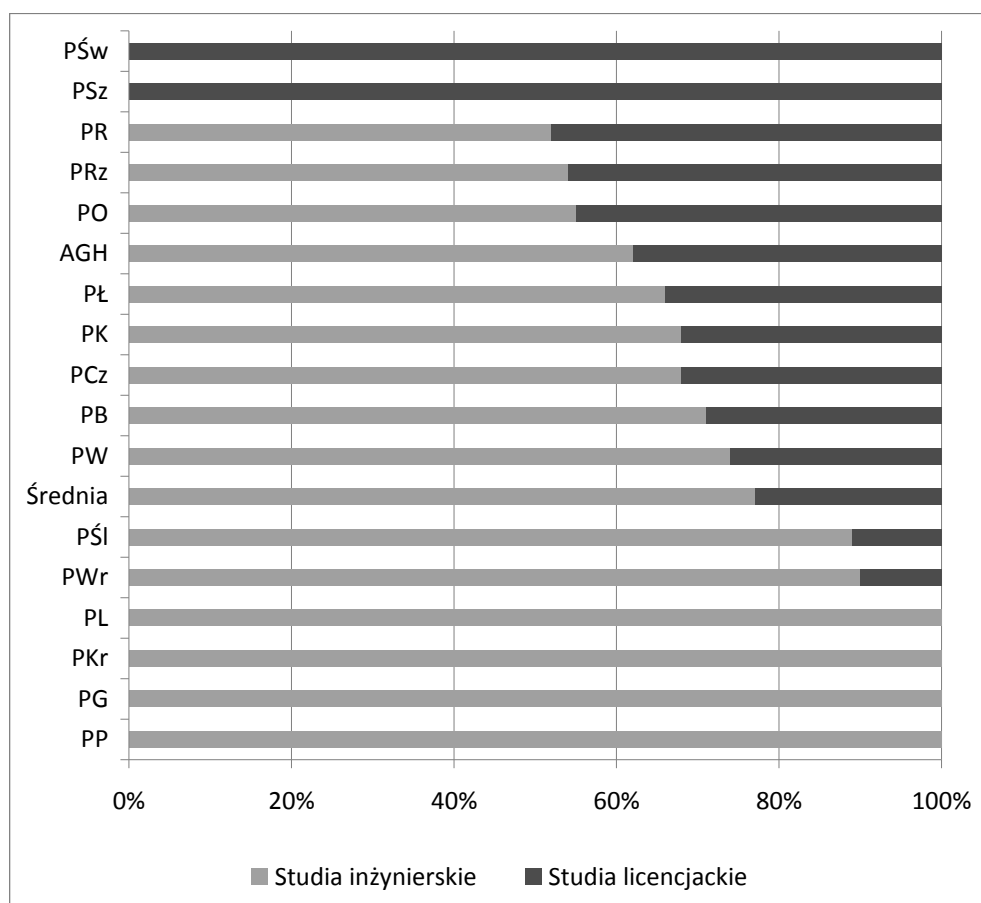
²³⁷⁾ W Politechnice Koszalińskiej i Politechnice Radomskiej nastąpiła likwidacja zamiejscowych ośrodków dydaktycznych, które nie spełniały standardów.

Tabela 12

Absolwenci uczelni technicznych

| Uczelnia | Absolwenci w 2000 r. | | | | Absolwenci w 2008 r. | | | | | Absolwenci 2008/2000 |
|----------|------------------------|---------------------------|------------------------------|-------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------------|-------|----------------------|
| | studiów zawodowych (%) | studiów magisterskich (%) | Studiów drugiego stopnia (%) | Σ | studiów inżynierskich (%) | studiów licencjackich (%) | studiów magisterskich (%) | studiów drugiego stopnia (%) | Σ | |
| PW | 35 | 52 | 13 | 3 260 | 34 | 12 | 35 | 19 | 4 093 | 126 |
| AGH | 35 | 56 | 9 | 3 397 | 13 | 8 | 63 | 16 | 3 993 | 118 |
| PŚI | 35 | 56 | 9 | 3 551 | 32 | 4 | 49 | 15 | 5 299 | 149 |
| PWr | 28 | 68 | 5 | 2 981 | 19 | 2 | 64 | 15 | 4 939 | 166 |
| PŁ | 38 | 41 | 21 | 2 636 | 19 | 10 | 52 | 19 | 2 975 | 113 |
| PP | 32 | 62 | 6 | 2 006 | 29 | 0 | 50 | 21 | 3 673 | 183 |
| PG | 39 | 47 | 14 | 2 254 | 21 | 0 | 65 | 14 | 2 539 | 113 |
| PKr | 32 | 62 | 6 | 1 340 | 24 | 0 | 66 | 10 | 2 433 | 182 |
| PCz | 48 | 25 | 27 | 2 691 | 27 | 13 | 42 | 18 | 3 590 | 133 |
| PSz | 39 | 57 | 4 | 1 561 | 0 | 28 | 47 | 25 | 1 777 | 114 |
| PB | 47 | 35 | 18 | 1 923 | 24 | 10 | 49 | 17 | 2 276 | 118 |
| PRz | 19 | 39 | 42 | 1 984 | 11 | 10 | 32 | 47 | 2 597 | 131 |
| PL | 19 | 68 | 13 | 1 246 | 24 | 0 | 47 | 29 | 1 436 | 115 |
| PR | 44 | 21 | 35 | 3 220 | 25 | 23 | 26 | 26 | 2 987 | 93 |
| PK | 32 | 42 | 26 | 1 764 | 21 | 10 | 56 | 13 | 1 770 | 100 |
| PO | 46 | 34 | 20 | 1 083 | 24 | 20 | 42 | 14 | 1 686 | 156 |
| PŚw | 63 | 30 | 7 | 1 067 | 0 | 37 | 48 | 15 | 1 225 | 115 |
| Średnia | 37 | 47 | 16 | | 22 | 9 | 49 | 19 | | 130 |

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit.; Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r., op. cit.



Rys. 7. Struktura absolwentów studiów pierwszego stopnia w uczelniach technicznych w 2008 r.

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit.

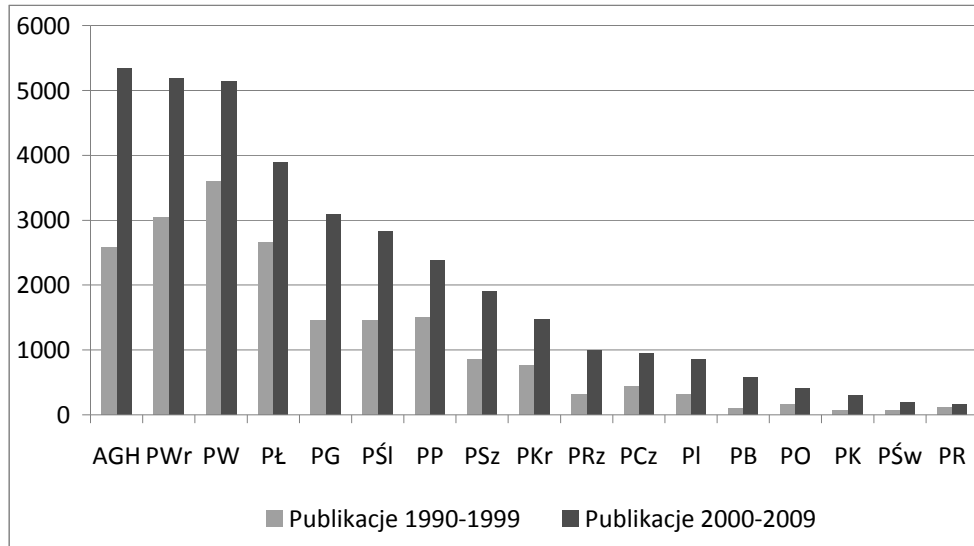
Druga misja – działalność badawcza

Nakłady na działalność badawczo-rozwojową w Polsce z budżetu i źródeł pozabudżetowych od 1995 r. stanowią 0,55-0,65% produktu krajowego brutto (GERD/PKB). Są one skrajnie niskie w porównaniu z 3% zapisanymi w Deklaracji Lizbońskiej i około 2%, które przeznaczane są na działalność B+R w krajach UE-15. Uwarunkowania finansowe, brak koncentracji badań w określonych obszarach oraz nieprzeprowadzenie reform strukturalnych powodują, że Polska nie należy do liderów innowacji w Europie²³⁸.

Głównymi efektami działalności badawczej uczelni są: publikacje oraz uzyskane tytuły i stopnie naukowe. W publikacjach przeważają prace polskojęzyczne, natomiast w bazie danych Thomson Reuters notowane są wyłącznie prace w czasopiśmie z tzw. listy filadelfijskiej. Istotne są nie tylko liczba publikacji, ale liczba ich cytowań, będące miarą zainteresowania publikacją, a także udział współautorów publikacji z innych instytucji, co jest

²³⁸) B. Michorowska, Nauka, technika, innowacje, w: M. Weresa, op. cit., s. 165.

jedną z miar współpracy uczelni z ośrodkami prowadzącymi prace badawczo-rozwojowe w kraju i za granicą.



Rys. 8. Publikacje w bazie International Science Institute autorstwa pracowników uczelni technicznych
Źródło: National Citation Report, Ośrodek Przetwarzania Informacji, 2000; ISI Web of Knowledge,
http://apps.isiknowledge.com/WOS_GeneralSearch_input.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&SID=Q2NiOPGD7abKIHkPli&preferencesSaved (20.01.2010).

Z przytoczonych danych wynika (rys. 8), że liczba publikacji autorstwa lub współautorstwa pracowników uczelni technicznych w latach 2000-2009 wzrosła w porównaniu z poprzednim dziesięcioleciem, natomiast rozpiętość w liczbie publikacji pomiędzy poszczególnymi uczelniami jest mniejsza niż poprzednio, lecz nadal znacząca i wynosi 1:35. Ciekawy obraz pokazuje liczba publikacji w bazie International Science Institute Web of Knowledge (ISI) autorstwa osób z poszczególnych ośrodków akademickich. I tak w latach 2000-2009 w Warszawie opublikowano 45 300 takich prac, w Krakowie 27 100, we Wrocławiu 17 700, w Poznaniu 15 900, w Łodzi 12 600, w Gdańsku 10 000, w Lublinie 8200²³⁹⁾.

Przykładowy sposób dokumentacji osiągnięć w działalności badawczo-rozwojowej stosowany przez Akademię Górniczo-Hutniczą w Krakowie przedstawia (tab. 13).

²³⁹⁾ ISI Web of knowledge (15.01.2010).

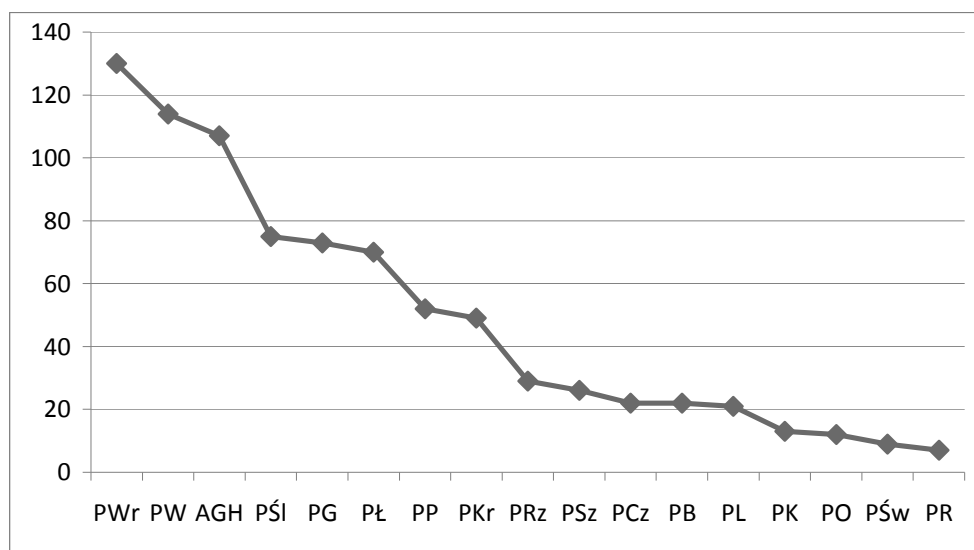
Tabela 13

Wybrane efekty działalności badawczej Akademii Górniczo-Hutniczej

| Typ publikacji | Lata | | | | | | | | | Ogółem |
|-------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | |
| Monografie | 145 | 179 | 191 | 159 | 203 | 190 | 184 | 205 | 222 | 1 814 |
| Rozdziały w monografii | 251 | 288 | 363 | 296 | 622 | 503 | 514 | 498 | 652 | 4 435 |
| Referaty konferencyjne | 1891 | 1861 | 1824 | 1701 | 2163 | 2439 | 2042 | 2097 | 2226 | 19 677 |
| Artykuły | 1389 | 1484 | 1412 | 1619 | 1812 | 1760 | 2120 | 2408 | 2196 | 17 851 |
| Patenty, wzory użytkowe | 38 | 27 | 49 | 42 | 23 | 42 | 36 | 78 | 86 | 518 |
| Mapy, atlasy | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 13 | 2 | 0 | 33 |
| Redakcje czasopism | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 19 | 29 | 62 |
| Inne | 34 | 16 | 12 | 21 | 27 | 41 | 38 | 42 | 27 | 277 |
| Razem | 3751 | 3858 | 3854 | 3841 | 4853 | 4979 | 4952 | 5349 | 5438 | 44 667 |

Źródło: <http://www.bpp.agh.edu.pl/bpp.phtml> (13.01.2010).

Pod względem liczby uzyskanych tytułów oraz stopni naukowych dominują Politechnika Warszawska, Politechnika Wrocławska i Akademia Górniczo-Hutnicza (por. rys. 9 i rys. 10).



Rys. 9. Liczba tytułów profesora nadanych przez uczelnie techniczne w latach 2000-2008

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse, GUS, Warszawa od 2000 r. do 2008 r.

Autorzy diagnozy stanu szkolnictwa wyższego w Polsce słusznie podkreślają, że w Polsce obowiązuje model od „studenta do profesora w jednej uczelni”, co wynika z mniejszej niż w krajach UE-15 mobilności międzyinstytucjonalnej²⁴⁰⁾ oraz uwarunkowań kulturowych. W tej sytuacji ważnym zasobem uczelni jest posiadanie praw akademickich do nadawania stopni naukowych doktora i doktora habilitowanego (tab. 14).

Tabela 14

Liczba uprawnień do nadawania stopni naukowych

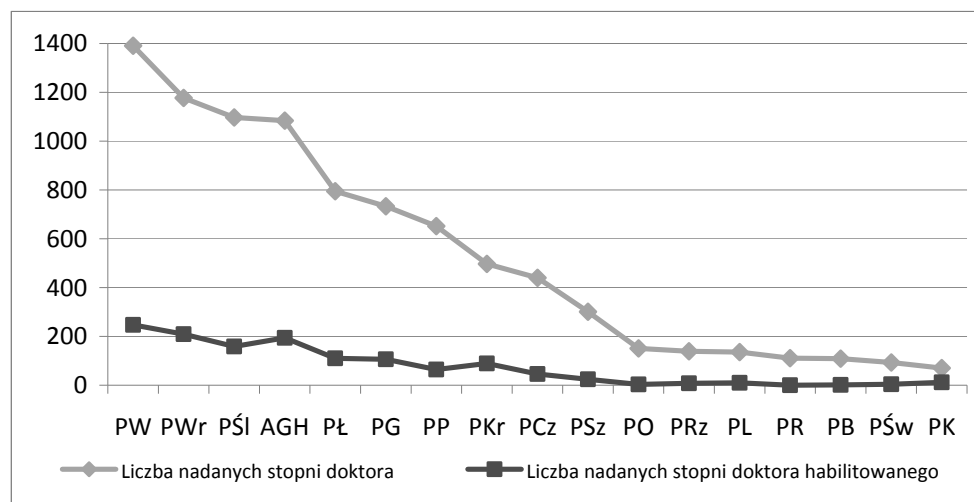
| Uczelnia | Uprawnienia do nadawania stopnia doktora | Uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego | Liczba uprawnień do nadawania stopni naukowych |
|----------|--|---|--|
| PW | 31 | 26 | 57 |
| AGH | 26 | 21 | 47 |
| PŚI | 22 | 16 | 38 |
| PWr | 30 | 19 | 49 |
| PŁ | 23 | 12 | 35 |
| PP | 19 | 12 | 31 |
| PG | 18 | 11 | 29 |
| PKr | 11 | 6 | 17 |
| PCz | 9 | 5 | 14 |
| PSz | b.d. | b.d. | b.d. |
| PB | 6 | 4 | 10 |
| PRz | 6 | 2 | 8 |
| PL | 5 | 2 | 7 |
| PR | 5 | 1 | 6 |
| PK | 6 | 2 | 8 |
| PO | 4 | 4 | 8 |
| PŚw | 6 | 2 | 8 |

Źródło: <http://www.ck.gov.pl/nadawanie-stopni/jednostki-uprawnione> (14.01.2010).

Jak można ustalić na podstawie danych zawartych w tab. 14, Politechnika Warszawska, Akademia Górniczo-Hutnicza, Politechnika Śląska i Politechnika Wrocławska łącznie mają ponad połowę uprawnień do nadawania stopni naukowych w uczelniach technicznych. W efekcie te uczelnie nadają najwięcej stopni naukowych, w tym znaczącą ich część pracownikom innych uczelni. Dostępne dane na ten temat są fragmentaryczne, co uniemożliwia ich zestawienie, natomiast na podstawie obserwacji autora można stwierdzić, że zdobywanie stopni naukowych poza macierzystą uczelnią, przy założeniu, że w uczelni tej znajduje się jednostka mająca stosowne uprawnienia, należy do rzadkości, a takich statystyk się nie prowadzi.

²⁴⁰⁾ Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Raport cząstkowy przygotowany przez Ernst & Young Business Advisory Group i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2009, s. 52, <http://www.uczelnie2020.pl/zobacz/diagnoza-stanu-szkolnictwa-wyz-2> (7.01.2010).

Informacje prezentowane na rys. 10 potwierdzają wyraźną dominację czterech uczelni (PW, PWr, PŚI, AGH), mających największą liczbę uprawnień akademickich.



Rys. 10. Liczba stopni naukowych nadanych przez uczelnie techniczne w latach 2000-2008
 Źródło: Sprawozdania rektora z działalności Politechniki Śląskiej w latach 2002, 2005, 2008;
 Informacja własna z PW i PK.

Trzecia misja – tworzenie i rozwijanie relacji pomiędzy uczelnią i otoczeniem

Aktywność uczelni w ramach trzeciej misji mierzona jest wkładem uczelni w innowacyjną gospodarkę, a szerzej w rozwój społeczno-ekonomiczny otoczenia. W większości uczelni pierwsza i druga misja są postrzegane jako ważniejsze od trzeciej²⁴¹⁾, traktowanej jako dodatkowa.

Jednym ze składników trzeciej misji jest komercjalizacja technologii, a jej efekty są uznawane za miarę sukcesu²⁴²⁾. M. Gulbrandsen i S. Slipersæter wyróżniają dwie formy komercjalizacji. Pierwsza jest określana jako *user-directed commercialization* i oznacza tradycyjne relacje pomiędzy uczelnią a przemysłem, kiedy badania naukowe są zlecane, finansowane lub współfinansowane przez przemysł. Druga forma, nazywana *science-directed commercialization*, dotyczy głównie patentów, licencji oraz tworzenia firm typu *spin-off* na terenie uczelni lub z udziałem jej pracowników. W drugim przypadku uczelnie są stroną bardziej aktywną i decydują o ostatecznym efekcie²⁴³⁾. Gulbrandsen i Slipersæter proponują następujące kryteria oceny efektów komercjalizacji technologii:

²⁴¹⁾ M. Gulbrandsen, S. Slipersæter, The third mission and the entrepreneurial university model, w: A. Bonaccorsi, C. Daraio, Universities and strategic knowledge creation. Specialization and Performance in Europe, Edward Elgar Publishing, Massachusetts 2007, s. 113.

²⁴²⁾ S. Slipersæter wyjaśnia, że pomiar efektów trzeciej misji uczelni jest wyjątkowo złożony, gdyż dane są fragmentaryczne. *In general, indicators for third mission are the most difficult when assessing universities. There are often lack of data and it can be difficult to make a good interpretation of what data implies. I am hesitant to state what indicators are best, it depends very much on the purpose of the study* – fragment e-maila od S. Slipersætera.

²⁴³⁾ M. Gulbrandsen, S. Slipersæter, op. cit., s. 112.

1. Wskaźniki komercjalizacji typu *user-directed*:
 - Dochody z kontaktów badawczych uczelni realizowanych na zamówienie przemysłu.
 - Współpraca uczelni z przemysłem.
 - Konsultacje i ekspertyzy uczelni dla przemysłu.
 - Raporty uczelni wykonywane na zlecenie przemysłu.
 - Praktyki studenckie w firmach, prace dyplomowe, doktorskie stanowiące próbę rozwiązania rzeczywistych problemów w firmach.
2. Wskaźniki komercjalizacji typu *user- and science-directed*:
 - Cytowanie wyników badań w składanych wnioskach patentowych.
 - Publikacje z obszarów będących przedmiotem zainteresowania przemysłu.
 - Angażowanie uczelni w pola badawcze, wskazujące na potencjalną możliwość komercjalizacji wyników badań.
 - Wymiana pracowników pomiędzy uczelnią a przedsiębiorstwami (zajęcia dydaktyczne prowadzone przez praktyków i praktyki zawodowe dla pracowników uczelni w firmach).
3. Wskaźniki komercjalizacji typu *science-directed*:
 - Patenty, o których opracowanie zabiegają uczelnie.
 - Patenty udzielone uczelniom lub ich pracownikom.
 - Wpływy z licencji.
 - Tworzone firmy typu *spin-off*, których właścicielami są uczelnie lub ich pracownicy.
 - Istnienie w uczelni organizacji wspierających komercjalizację technologii.
 - Istnienie klarownych zasad podziału wpływów z komercjalizacji.
 - Organizacja kształcenia w zakresie przedsiębiorczości, w tym przedsiębiorczości akademickiej na różnych poziomach.

Autor nie dysponował wystarczającymi danymi, aby podjąć się analiz efektów trzeciej misji za pomocą wskaźników zaproponowanych przez Gulbrandsena i Slipersætera.

2.3. Polskie uczelnie techniczne w świetle wyników badań empirycznych

Celem badań empirycznych, jak już wspomniano wcześniej, była identyfikacja cech uniwersytetu liberalnego Humboldta oraz uniwersytetu przedsiębiorczego Clarka w publicznych uczelniach technicznych. Na podstawie wywiadów, których zakres przedstawiono w rozdziale 2.1, przeprowadzonych z rektorami tych uczelni oraz analizy statutów, deklaracji misji oraz strategii rozwoju uczelni, podjęto próbę:

- analizy roli centrum sterującego i odpowiedzi na pytanie, czy zasadne jest jego wzmocnienie,
- ustalenia, czy ewolucja struktur organizacyjnych uczelni sprzyja doskonaleniu rdzenia akademickiego i ewolucji uczelni w kierunku uniwersytetu przedsiębiorczego,
- analizy działań podejmowanych przez uczelnie w zakresie budowania i rozwoju relacji uczelni z otoczeniem, a także oceny stopnia, w jakim te działania sprzyjają budowaniu uniwersytetu przedsiębiorczego,
- ustalenia, czy dywersyfikacja źródeł finansowania uczelni i zmiany w tym zakresie w latach 2000-2008 są wyznacznikami ewolucji uczelni w kierunku uniwersytetu przedsiębiorczego,
- zdiagnozowania wpływu kultury akademickiej na kształtowanie się kultury przedsiębiorczości.

2.3.1. Centrum sterujące²⁴⁴⁾

Koncepcja uniwersytetu liberalnego zakłada słabą władzę rektora i silną pozycję profesora-kierownika katedry. Twórca modelu uniwersytetu przedsiębiorczego Burton Clark wskazywał na konieczność wzmocnienia centrum sterującego. Autor rozprawy uznał za interesujące poznanie poglądów osób pełniących funkcje rektora²⁴⁵⁾ o tym, jak postrzegają swoją władzę, a szczególnie relacje pomiędzy organami jednoosobowymi i kolegialnymi we współczesnej uczelni.

W zdecydowanej większości krajów europejskich uczelnią kieruje rektor²⁴⁶⁾ wybierany i powoływany przez organ akademicki uczelni, którego skład jest zróżnicowany²⁴⁷⁾. W niektórych krajach przywództwo akademickie oraz kolegialne formy współzrządzenia są zastępowane przez zarządzanie charakterystyczne dla sektora biznesowego²⁴⁸⁾. Zasadniczą przeszkodą dla tej transformacji jest zderzenie zasad nowoczesnego zarządzania z kulturą akademicką²⁴⁹⁾. Polskimi publicznymi szkołami wyższymi kierują rektorzy wybierani przez społeczność akademicką spośród profesorów danej uczelni²⁵⁰⁾. Ważną rolę pełnią w nich organy kolegialne, którymi zgodnie z ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. są senat

²⁴⁴⁾ W tym rozdziale przytoczono fragmenty wypowiedzi rektorów wcześniej szerszej publikowane w: K. Leja, Jaka władza rektora, *e-mentor* nr 5 (32), grudzień 2009.

²⁴⁵⁾ Rektor (łac. *rector*) to sternik, kierownik, rządca, przełożony uniwersytetu (Encyklopedyczny słownik wyrazów obcych, Księgarnia Wydawnicza Trzaski, Everta i Michalskiego SA, Warszawa 1939, s. 1799). We współczesnym słowniku wyrazów obcych czytamy, że rektor to profesor kierujący (wraz z senatem akademickim) wyższą uczelnią. W. Kopaliński, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2007, s. 119.

²⁴⁶⁾ Z wyjątkiem Wspólnoty Niemieckojęzycznej w Belgii (dyrektor), akademii zawodowych (*berufsakademien*) w Niemczech (dyrektor), Irlandii (rezydent/*provost* i prezydent/dyrektor), Francji (prezydent), uczelni zawodowych w Austrii (*enhalter*), politechnik w Portugalii (prezydent), Szwecji (wicekanclerz) i Wielkiej Brytanii (wicekanclerz). Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka, Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemów Edukacji, Warszawa 2009, s. 36-38.

²⁴⁷⁾ Dla przykładu w Słowenii rektora wybierają wszyscy nauczyciele akademicy i studenci, w Danii i Wielkiej Brytanii większość elektorów stanowią interesariusze spoza uczelni, natomiast w Austrii i Holandii rektor jest powoływany wyłącznie przez interesariuszy zewnętrznych. W takich krajach, jak: Czechy, Słowacja, Węgry, Dania i Szwecja rektor jest wybierany przez uczelnię i powoływany przez instytucję zewnętrzną. Bierne prawo wyborcze zwykle mają profesorowie danej uczelni, natomiast w Niemczech, Estonii, na Łotwie i Litwie, w Austrii, Portugalii, Finlandii, Wielkiej Brytanii, Islandii i Norwegii rektor jest wybierany w drodze otwartych konkursów. W wielu krajach organ akademicki i organ decyzyjny uczelni są rozdzielone, a w skład tego ostatniego wchodzi również (a w kilku krajach wyłącznie) interesariusze zewnętrzni. W polskich uczelniach publicznych obie funkcje pełni senat uczelni.

²⁴⁸⁾ J.D.J. van Ameijde, P.C. Nelson, J. Billsberry, N. van Meurs, Improving leadership in higher education institution: a distributed perspective, *Higher Education* 2009, Vol. 58, No. 6, s. 763-764.

²⁴⁹⁾ *Ibid.*, s. 764.

²⁵⁰⁾ Zgodnie z ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym (art. 66 ust. 1-2), [...] rektor kieruje działalnością uczelni i reprezentuje ją na zewnątrz, jest przełożonym pracowników, studentów i doktorantów uczelni. Rektor uczelni publicznej podejmuje decyzje we wszystkich sprawach dotyczących uczelni, z wyjątkiem spraw zastrzeżonych przez ustawę lub statut do kompetencji innych organów uczelni lub kanclerza, w szczególności: podejmuje decyzje dotyczące mienia i gospodarki uczelni; tworzy, przekształca i znosi jednostki organizacyjne wskazane przez statut; sprawuje nadzór nad działalnością dydaktyczną i badawczą uczelni; sprawuje nadzór nad administracją i gospodarką uczelni; dba o przestrzeganie prawa oraz zapewnienie bezpieczeństwa na terenie uczelni; określa zakres obowiązków prorektorów.

i rady podstawowych jednostek organizacyjnych (art. 60 ust. 1), a organami jednoosobowymi uczelni jest rektor i kierownicy podstawowych jednostek organizacyjnych (art. 60 ust. 5). Wymienienie jako pierwszych organów kolegialnych jest nieprzypadkowe i ma podkreślić ich rolę w uczelni²⁵¹⁾.

Rolę rektorów polskich uczelni publicznych podkreślono w ważnym dokumencie prognostycznym opracowanym przez zespół ekspertów PAN²⁵²⁾. Myśli tam zawarte przytoczono w dokumentach nowelizujących Prawo o szkolnictwie wyższym. Problem zarządzania uczelniami poruszono również w raporcie OECD z 2007 r.²⁵³⁾

Zadanie rektorów polskich uczelni publicznych jest wyjątkowo złożone, gdyż:

- Uczelnie są osadzone w tradycji uniwersytetu liberalnego Humboldta, co pokazano w rozdziale opisujących historię uniwersytetu liberalnego w Polsce²⁵⁴⁾.
- Autonomia merytoryczna dotyczy uczelni, podstawowych jej jednostek organizacyjnych, katedr, a nawet poszczególnych pracowników²⁵⁵⁾.
- W uczelniach zatrudnionych jest wiele indywidualności, którymi trudno jest kierować²⁵⁶⁾.

²⁵¹⁾ Podobne zapisy znajdują się w ustawach o szkolnictwie wyższym z lat 1958, 1982 i 1990. Odminną kolejność zapisano w regulacjach prawnych z 1947 r. i 1951 r., kiedy rektor był mianowany.

²⁵²⁾ Autorzy ekspertyzy na temat przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce już przed dziesięcioma laty pisali: *Współczesne uczelnie potrzebują wyraźnej wizji działania, czego im żadne państwo skutecznie nie zagwarantuje. Wizję taką mogą stworzyć profesjonaliści od zarządzania nauką, których w Polsce nie kształcimy. Uczelnie, by konkurować, muszą mieć nieograniczoną wolność działania i kompetentnych kierowników. Autorytet rektora przestaje ważyć tyle, co w ubiegłych stuleciach i funkcja ta wymaga reformy, by konserwatywne zwyczaje nie utopiły uczelni w obliczu nowych wyzwań.* J. Auleytner, *Uczelnie przyszłości. Czy w Polsce?* Ekspertyza przygotowana na rzecz Komitetu Prognoz Polska 2000+ przy Prezydium PAN.

²⁵³⁾ W tym raporcie czytamy m.in.: [...] *tradycja wybierania rektorów, dziekanów i członków władz uczelnianych innych szczebli jest długa [...] Towarzyszą mu, rzecz jasna, znaczne korzyści, do których należy nie tylko atrybut legalności wynikający z demokratycznego wyboru, ale także możliwość oddziaływania na szeroki elektorat [...]. Niezależnie od tego koszty też nie są małe, zwłaszcza w przypadku krótkiej kadencyjności. Uprawnienia przysługujące wybranemu na dane stanowisko urzędnikowi są ograniczone w czasie i podlegają uwarunkowaniom [...]. Obszarem, który z pewnością zasługuje na zbadanie, jest funkcjonowanie różnych organów kolegialnych w strukturach szkół wyższych [...]. Przekazywanie uprawnień zarządczych dużym organom przedstawicielskim nie jest ani skuteczne, ani wydajne.*

²⁵⁴⁾ *The University is no longer a quiet place to teach and do scholarly work at a measured pace and contemplate the universe as in centuries past. It is a big, complex, demanding, competitive business, OECD, On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education, Papers O E W, OECD Publishing, Lausanne.* Cyt. za: D. Blackman, M. Kennedy, *Knowledge management and effective university governance, Journal of Knowledge Management* 2009, Vol. 13, No. 6, s. 548.

²⁵⁵⁾ W ten sposób mamy do czynienia z organizacją, przed liderem której stoi nie lada wyzwanie: harmonizować poczynania poszczególnych jednostek organizacyjnych, tworzyć klimat do współpracy, a przynajmniej współkonkurowania o pozyskanie zasobów. Dzieje się to w sytuacji, gdy dominującą działalnością wszystkich uczelni publicznych pod względem wartościowym jest dydaktyka (w uczelniach technicznych również, lecz w mniejszym stopniu niż w pozostałych typach uczelni). Ocena nauczycieli akademickich dotyczy pracy dydaktycznej (ocena przez studentów), jednak główny akcent położony jest na efektach pracy badawczej, a zwłaszcza uzyskiwaniu stopni naukowych i tytułu naukowego.

²⁵⁶⁾ Oddają to znamienne słowa rektora jednego z amerykańskich uniwersytetów: *Ten uniwersytet nie ma żadnego najwyższego kierownictwa. Każdy profesor – a na pewno każdy starszy profesor, jest przynajmniej tak jak ja najwyższym kierownictwem, a żaden z nas nie może podjąć decyzji.* P. Drucker, *Zarządzanie w czasach burzliwych*, Akademia Ekonomiczna, Kraków 1995, s. 136.

- Rektor uczelni publicznej nie ma praktycznie wpływu na wybór dziekanów wydziałów, z którymi będzie współpracował.
- Ważne miejsce w uczelniach pełnią organy kolegialne, pomocne, gdy konieczne są konsultacje i dyskusja, lecz stanowiące przeszkodę w sytuacji konieczności podejmowania bezzwłocznych decyzji, co z uwagi na narastającą niepewność ma miejsce coraz częściej.
- Rektor po zakończonej kadencji (lub najwyżej dwóch) wraca na wydział do katedry, z którą wcześniej był związany.

W trakcie przeprowadzonych rozmów z rektorami uczelni technicznych starano się znaleźć odpowiedź na następujące pytania:

- Czy władza rektora uczelni publicznej jest dostatecznie silna?
- Czy zasadne jest podjęcie dyskusji nad trybem wyboru rektora?

Czy władza rektora jest dostatecznie silna – opinie rektorów

Pierwsze pytanie zadane rektorom uczelni technicznych wynikało z przeświadczenia, że jednym z kluczowych problemów współczesnej uczelni publicznej są relacje pomiędzy jednoosobową odpowiedzialnością rektora a kolegialnością podejmowania decyzji. Opinie rektorów były następujące:

- J. Kuczmaszewski, rektor Politechniki Lubelskiej kadencji 2002-2008 stwierdził, że *[...] władza rektora jest silną tradycją, jednak słabsza, gdy potraktujemy uczelnię jako organizację dynamiczną, która niejednokrotnie bardzo szybko i elastycznie musi reagować na zmiany w otoczeniu systemowym i dostosowywać się do tego otoczenia. Aby dzisiaj sprawnie zarządzać tak dużymi organizacjami i definiować w tym kontekście pozycję rektora, trzeba mieć silną pozycję w zarządzaniu finansami i kadrami. Jeśli w tych dwóch obszarach pozycja jest słaba legislacyjnie, to tak naprawdę nie można sprawnie zarządzać. Ustawa bardzo chroni prawa pracownicze, głównie nauczycieli akademickich, a uchwalanie rzeczowo-finansowego jest kompetencją Senatu.*
- T. Krzyżyński, rektor Politechniki Koszalińskiej od 2005 r. uważa, że *[...] władza rektora jest silna, chociaż rektorowi nie jest łatwo dyskutować z dziekanami pełniącymi rolę jednoosobowych organów kolegialnych na wydziałach ze względu na to, iż „zasłaniają się” uchwałami rady wydziału. Organem kolegialnym rektora jest Senat, gdzie zasiadają przedstawiciele wszystkich jednostek organizacyjnych uczelni. Szczęśliwy jest zapis, że nauczyciela akademickiego można zatrudnić na podstawie umowy o pracę. Jest to instrument polityki wewnętrznej, którym dysponuje rektor. Jeśli rektor odpowiada na przykład przez rzecznikiem finansów publicznych, musi mieć silną władzę.*
- A. Tajduś, rektor Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie od 2005 r., przewodniczący Konferencji Rektorów Uczelni Technicznych kadencji 2008-2012 podkreśla, że: *[...] władza rektora zależy od trzech czynników: osobowości rektora, umocowania prawnego rektora w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i statutu Uczelni. Zdefiniowałem pola, które mogą być przedmiotem konfliktów na linii rektor-Senat oraz rektor-wydziały, co było ważne, gdyż zamierzam dalej reformować Uczelnię. Dla rektora partnerem jest senat i istotne są relacje rektora z senatem oraz dziekanami. Rektorowi łatwiej jest rozmawiać z senatem, dlatego zaproponowałem wprowadzenie do Statutu Uczelni zapisów wzmacniających władzę rektora. Umocowanie rektora w obecnej ustawie jest nieco lepsze niż w poprzedniej, ale ja zagwarantowałem sobie dodatkową moc sprawczą zapisaną w statucie, mówi rektor AGH. Te i wiele innych, nieprzytoczonych tu zmian, wskazują, że w AGH nastąpiło istotne wzmocnienie władzy rektora.*

- T. Luty, rektor Politechniki Wrocławskiej kadencji 2002-2008, przewodniczący Konferencji Rektorów Akademickich szkół Polskich w latach 2005-2008, a obecnie członek zarządu European University Association twierdzi, że: [...] *wszystkie niemal kraje europejskie doszły do jednego wniosku, co potwierdzają badania amerykańskie, że pozycja uczelni wzrasta wraz ze wzrostem władzy rektorskiej i ograniczona jest tak zwana władza ciał kolegialnych, co nie oznacza, że ciała kolegialne się marginalizuje. Wszędzie tam, gdzie wprowadza się większą niezależność zarządzania uczelnią od gremiów akademickich, uniwersytety mają większe sukcesy. Jestem zdecydowanym zwolennikiem wzmocnienia władzy rektorskiej, ale nie poprzez zapisywanie kolejnych uprawnień, lecz wzmocnienia realnej władzy*²⁵⁷⁾.
- J. Woźnicki, Prezes Fundacji Rektorów Polskich, rektor Politechniki Warszawskiej w latach 1996-2002, przewodniczący Konferencji Rektorów Akademickich szkół Polskich w latach 1999-2002 twierdzi, że: [...] *władza rektora jest duża, jakkolwiek niektóre jego działania – co zrozumiale – wymagają pozyskiwania zgody lub poparcia senatu, jako organu kolegialnego*. Prof. J. Woźnicki dostrzega też ograniczenia, aby zakres władzy nie przerastał rektora prowadząc do sytuacji patologicznych. *Po pierwsze, obowiązuje ograniczenie czasowe pełnienia funkcji (nie więcej niż dwie kolejne kadencje) oraz fakt, że po zakończeniu swej ostatniej kadencji rektor powraca na swój wydział (do środowiska), co stanowi istotny czynnik powściągający przed zbyt daleko posuniętą arbitralnością przy podejmowaniu decyzji. Po drugie, istotnym ograniczeniem jest to, że rektor nie ma żadnego wpływu na skład grona swoich najbliższych współpracowników tj. dziekanów, co zasadnie bywa krytykowane.. Aktualne umocowanie prawne pozwala zatem rektorowi coś pozytywnego zrobić, ale pod kontrolą społeczności, co wprowadza istotne ograniczenia. Zmniejszone jest jednak niebezpieczeństwo powstawania koterii czy kreowania się grup interesów, które mogłyby otaczać rektora i wprowadzać zachętę, aby zarządzał on wszystkim w uczelni poprzez tzw. swoich ludzi, zdominowanych przez siebie, co ograniczałoby zakres pożądaną dyskusji w organach kolegialnych. Warto więc raczej „ucierać” poglądy i promować nowe projekty w publicznej debacie prowadzonej w uczelni*.
- H. Krawczyk, rektor Politechniki Gdańskiej od 2008 r. podkreśla, że: [...] *problem władzy rektorskiej odnosi się do skuteczności zarządzania, czyli odpowiedzi na pytanie, na ile decyzje rektora są przekładane na struktury organizacyjne uczelni i następnie realizowane. Samo podejmowanie decyzji nie oznacza skuteczności zarządzania. Utożsamianie ich z wynikiem realizacji jest istotnym błędem merytorycznym. Istotne jest wypracowanie mechanizmów wprowadzających te decyzje w życie oraz weryfikacja ich realizowania, gdyż nawet rektor jest osobą omylną. Na przykład jest ważne, na ile strategia rozwoju przyjęta przez senat jest wdrażana na uczelni. Władza rektorska jest i słaba, i silna. Z punktu widzenia kreowania wizji uczelni, programów strategicznych i stawiania zadań rozwojowych, nic rektora nie krępuje. Natomiast przyjęcie strategii przez senat, a następnie realizacja przez jednostki centralne i wydziały, jest sprawą zasadniczo trudniejszą. Uczelnie dbają o autonomię i hermetyczność działania. Przenosi się to też na wydziały, z których każdy chciałby zachować dużą autonomię działania. Tu widzę też ograniczenie władzy rektora. Najważniejszą kwestią jest wypracowanie konsensusu, co ogranicza realizację pierwotnych zamierzeń. Często na uczelni widzę raczej dążenie do „obrony Częstochowy” niż otwarcie się na problemy całościowe,*

²⁵⁷⁾ Tekst wywiadu z prof. T. Lutym opublikowano w czasopiśmie *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2009, nr 1/33.

istotne dla wszystkich. Trzeba przygotować uczelnię do naturalnego sterowania, które wskaże, na ile decyzje są skuteczne i jakie przynoszą korzyści. Trudno jest jednak przy tym omijać bariery prawne lub finansowe. To kolejne ograniczenie władzy rektora.

Inne, wybrane opinie rektorów na temat ich władzy były następujące²⁵⁸⁾:

- *Rektor musi być akceptowany przez środowisko akademickie. Nie jest bowiem właścicielem uczelni, a uczelnia żyje w znacznej mierze ze środków podatnika. Rektor powinien być rozsądnym menedżerem.*
- *Władza pozwala rektorowi forsować rozwiązania, a ciała kolegialne weryfikują decyzje rektora. To sprzężenie zmniejsza ryzyko popełnienia błędu. Uczelnia jest ciałem demokratycznym.*
- *Rektor ma silną pozycję, co gwarantują przepisy prawne, a poza tym środowisko dba o wysoką pozycję rektora, a pracownicy i studenci darzą demokratycznie wybranego rektora szacunkiem i zaufaniem.*
- *Władza jest taka, jak być powinna. Jeżeli władza byłaby pełna, istniałoby większe prawdopodobieństwo popełnienia błędu, rektor mógłby popadać w stan samozadowolenia, miałby wokół siebie więcej pochlebców, gdyż od niego indywidualnie zależałoby zbyt wiele. W obecnej sytuacji ja chcę i muszę zapytać o zdanie senatu lub Rady Wydziału. Głosy krytyczne pojawiające się niekiedy w trakcie obrad senatu są dla mnie bardzo ważne, gdyż stanowią dzwonek ostrzegawczy do przemyślenia, podkreśla jeden z rektorów.*
- *Kierowanie uczelnią publiczną nie jest łatwe, gdyż odpowiedzialności rektora (praktycznie za wszystko, co dzieje się na uczelni) nie towarzyszy możliwość podejmowania samodzielnych decyzji.*
- *Aktywny rektor, jeśli ma wizję i potrafi do niej przekonać środowisko, nie ma większych barier w jej urzeczywistnieniu.*
- *Pewne słabości władzy rektora dotyczą polityki kadrowej, gdyż co prawda rektor podpisuje awanse pracowników na stanowiska profesorów, jednak nie ma możliwości podejmowania inicjatyw w tym zakresie.*

Zarządzanie uczelnią i tryb wyboru rektora – opinie rektorów

Zarządzanie uczelnią publiczną jest przedmiotem opracowań wielu autorów²⁵⁹⁾. Tradycja władzy rektorskiej i trybu wyboru rektorów polskich uczelni publicznych jest długa, jednak, jak podkreślają rektorzy, otoczenie systemowe uczelni ulega bardzo szybkim przeobrażeniom, do czego należy się dostosować, a niektóre zmiany antycypować. Wymaga to ewolucji uczelni w kierunku bardziej elastycznych organizacji, co z kolei prowokuje do dyskusji nad doskonaleniem modelu zarządzania uczelnią. Poniżej zaprezentowane zostały wybrane głosy rektorów w tej kwestii.

²⁵⁸⁾ Te i kolejne cytowane wypowiedzi rektorów uczelni technicznych pochodzą z wywiadów przeprowadzonych w latach 2008-2009, w ramach projektu badawczego habilitacyjnego N115 0732 33.

²⁵⁹⁾ Por. np. P. Santiago, K. Tremblay, E. Basri, E. Arnal, op. cit., s. 55-77; B. Conraths, A. Trusso (eds.), Mapping the university community, exploring good practice, European Universities Association 2007, s. 13-26; M. Kogan, M. Baier, I. Bleiklie, M. Henkel, (eds.), Transforming higher education. A comparative study, Springer, Dordrecht 2006; I. Bleiklie, M. Henkel (eds.), Governing knowledge, Springer, Dordrecht 2005; S. Kyvik, The dynamics of change in Higher education. Expansion and contraction in an Organizational Field, Springer 2009; M. Spendlove, Competencies, for effective leadership in higher education, *International Journal of educational Management* 2007, Vol. 21, No. 5, s. 407-417.

Rektor Politechniki Lubelskiej minionych dwóch kadencji uważa, że: *w systemach zarządzania Uczelnią potrzebne są zmiany. Powinno się wzmocnić ustawowo pozycję kanclerza, tak aby odciążyć rektora i dziekanów od wielu bieżących problemów. Prof. Kuczmaszewski dostrzega też słabości systemu wyboru rektora i uważa, że z pewnością zasadne jest podjęcie dyskusji nad zmianą tego systemu, aby zachować tradycję i jednocześnie modyfikować słabości rozwiązań obecnych. Celowe jest poszukiwanie menedżerskich form zarządzania uniwersytetem, nie pozbawiając wpływu na zarządzanie uczelnią środowiska akademickiego.*

Rektor Politechniki Koszalińskiej zaznacza, że: *tryb wyboru rektora zależy od modelu uczelni. Jeśli przyjmiemy tzw. model prezydencki, gdzie udział otoczenia zewnętrznego w zarządzaniu uczelnią jest duży – rektor powinien być wybierany przez interesariuszy zewnętrznych. W polskich warunkach musi to być osoba, która ma akceptację środowiska, gdyż rektor zarządza przede wszystkim kapitałem ludzkim, rozmawia na temat rozwoju naukowego pracowników i w tej sytuacji we wprowadzaniu modelu prezydenckiego byłbym bardzo ostrożny. Obecny system wyborczy na uczelniach prowadzi do tego, że rektor ma niewielki wpływ na wybór dziekanów. Dlatego też system, który jest na naszej uczelni: wydziałowo-instytutowy, w którym dziekani są wybierani przez pracowników i studentów wydziału, natomiast dyrektor instytutu jest powoływany przez rektora po zasięgnięciu opinii senatu, uważam za bardzo dobry i znacznie ułatwiający rektorowi zarządzanie uczelnią.*

Dyskusja nad zmianą zasad wyboru rektora jest potrzebna, uważa rektor AGH. Jeśli chcemy, aby konwent miał większy wpływ na zarządzanie uczelnią, powinien uczestniczyć w wyborach [...]. Nie uważam, aby należało wzmocnić ustawowo pozycję kanclerza. Jeśli rektor ma odpowiadać, musi zarządzać.

Rektor Politechniki Wrocławskiej podkreśla: *Ja jestem zdecydowanym zwolennikiem systemu, który mógłbym sprowadzić do rad powierniczych, które decydują o wyborze rektora, kandydatów przedstawia senat, a skład rady powierniczej musi być taki, żeby nie tykał polityki. Prof. Luty dodaje, że Polska jest jednym z ostatnich krajów, w którym utrzymujemy obecny system wyboru rektora, który doprowadza do ogromnego marnowania doświadczenia, dlatego że szkolnictwo wyższe, chociażby w Stanach Zjednoczonych, jest zarządzane przez ludzi, którzy przenoszą doświadczenia z jednego uniwersytetu na drugi. Tam pozycja prezydenta czy rektora, w pewnym sensie jest zawodem i żałuję bardzo, że my w naszym kraju o tym nie rozmawiamy, dlatego że ja nie sądzę, żeby polskie ciała profesorskie były mniej inteligentne niż ciała profesorskie krajów skandynawskich, Niemiec czy Francji.*

Rektor Politechniki Gdańskiej mówi, że: *[...] rektor jest wybierany z grona profesorów. Nie każdy profesor nadaje się jednak na menedżera i odwrotnie. Rolą rektora jest tworzenie wizji rozwoju uczelni i nadzór nad realizacją przyjętej strategii. Słabość uczelni nie leży w sposobie wyboru rektora, lecz w jego osobowości i uprawnieniach, a te zależą od założonego modelu uczelni. Tryb wyboru nie jest tu najistotniejszy.*

Argumenty rektorów na rzecz utrzymania obecnego trybu wyboru rektora są następujące:

- *Gdyby rektorem została osoba spoza środowiska akademickiego lub wyborcami byłiby interesariusze zewnętrzni uczelni, rektor miałby słabą pozycję w uczelni, mógłby nie być akceptowany przez środowisko akademickie.*
- *Zasadniczą kwestią jest odpowiedzialność rektora przed wyborcami, tj. środowiskiem akademickim, co gwarantuje obecny stan prawny.*
- *Aby rozważyć zmianę procedury wyboru rektora na polskich uczelniach publicznych, najpierw należałoby odpowiedzieć sobie na pytanie, o ocenę obecnego systemu i nie ulegać bezkrytycznie temu, co się dzieje w innych krajach. Uważam, że system wyboru*

rektora w Polsce jest odpowiedni, gdyż zapewnia to, że rektorami nie zostają osoby przypadkowe a środowisko, które samo wybiera rektora, uznaje i szanuje ten wybór.

Argumenty rektorów na rzecz zmian w systemie zarządzania uczelniami są zawarte w następujących opiniach:

- *Można zastanawiać się nad udziałem przedstawicieli konwentu w kolegium elektorów. Ważniejsze jest jednak to, aby otoczenie uczelni miało wpływ na jej strategię.*
- *Uważam, że szerszy udział otoczenia w wyborach rektora, dla którego uczelnia pracuje, mógłby wnieść nowe rozwiązania na uczelni. Na naszej uczelni nie ma konwentu, ale takie ciało byłoby przydatne, aby ktoś przyjrzał się z boku, na przykład strategii uczelni.*
- *Warto zastanowić się nad trybem wyboru rektora (w Polsce), gdyż zdarza się, że przy dokonywaniu wyboru przeważa fakt, że jest to osoba akceptowana przez większość, mimo że nie ma doświadczenia w zarządzaniu. Mało gdzie na świecie rektor jest wybierany tak, jak w Polsce i ma tak dużą odpowiedzialność. W zarządzaniu uczelnią powinno być więcej profesjonalizmu.*
- *Ważne byłoby odciążenie rektora od zajmowania się sprawami bieżącymi przez wzmocnienie roli kanclerza, który powinien wywodzić się z uczelni, aby ją rozumiał, gdyż środowisko akademickie trzeba znać.*
- *Kanclerz powinien mieć większy zakres kompetencji i odpowiedzialności tak, aby rektor miał więcej czasu na tworzenie koncepcji i nie musiał poświęcać go na rozwiązywanie bieżących problemów.*

Ilustrację relacji pomiędzy organami jednoosobowymi i kolegialnymi w polskich uczelniach publicznych stanowi porównanie zasad podejmowania decyzji (tab. 15)²⁶⁰. Autor zwraca uwagę na subtelne, z punktu widzenia obserwatora zewnętrznego, różnice pomiędzy zgodą senatu a opinią senatu przy podejmowaniu decyzji przez rektora, który ponosi odpowiedzialność za skutki tych decyzji. Ciekawym przykładem jest tworzenie/przekształcanie/znoszenie jednostek organizacyjnych, gdzie najsilniejszą władzę ma rektor AGH, który może podejmować takie decyzje z inicjatywy zainteresowanych jednostek, co się w praktyce nie zdarza lub z inicjatywy własnej, a jak sam powiedział, łatwiej przekonać o zasadności decyzji członków senatu niż np. rady wydziału.

Tabela 15

Decyzje organów jednoosobowych i kolegialnych

| Rodzaj decyzji | Rektor | Rektor po zasięgnięciu opinii senatu | Rektor za zgodą senatu | Senat na wniosek rektora | Senat | Inne podmioty |
|--|--------|--------------------------------------|------------------------|--|---------------|---------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Tworzy, przekształca, znosi podstawowe jednostki organizacyjne | | | | AGH; PCz; PO; PWr; PB; PKr**; PŁ; PK; PP; PW; PG; PRz; PSz; w PŚw po zaopiniowaniu przez konwent | PŚI, PR*, PL* | |

²⁶⁰ W tabeli nie uwzględniono uczelni, co do których autor nie znalazł jednoznacznego potwierdzenia relacji pomiędzy organem jednoosobowym i organami kolegialnymi przy podejmowaniu poszczególnych decyzji.

cd. tabeli 15

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|------------------|---|--|--|---|---|
| Tworzy, przekształca, znosi instytuty/katedry/zakłady (inicjatywa rektora (R)/inicjatywa dziekana (D)) | PCz (D), PWr (D) | AGH (R/D); PL (D), PO | PŚw; PB; PW, PG, PRz, PR, PP | PK;PŁ, PSz | | PKr – RW na wniosek dziekana; PŚi – RW za zgodą rektora |
| Tworzy, przekształca, znosi jednostki pozawydziałowe | PSz | AGH, PWr, PO, PL (ogólnouczelniane, międzywydziałowe) | PL, PŚi, PCz, PŚw; PB; PW, PRz, PR; PP – ogólnouczelniane i międzywydziałowe | PKr, PK, PRz, PŁ; PL (jednostki z udziałem podmiotów zewnętrznych) | PG; PL – rektor na podstawie uchwały senatu w przypadku tworzenia jednostki z udziałem podmiotów zewnętrznych | PP – międzyuczelniane na podstawie umowy pomiędzy zainteresowanymi uczelniami |
| Możliwość nietworzenia w ramach wydziału jednostek organizacyjnych | AGH | | | | | |

* Wniosek senatu wymaga zatwierdzenia przez ministra.

** Wniosek wymaga zaopiniowania przez 5 profesorów, w tym dwóch spoza PKr.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie statutów uczelni.

Diagnoza

Podjęcie debaty nad modelem zarządzania uczelnią publiczną jest równie trudne i dyskusyjne, co zasadne. Autor uznał za ciekawe poznanie poglądów rektorów uczelni technicznych, którzy stanowią obecnie jednoosobowy zarząd uczelni, na temat swojej władzy. Rozmowy z rektorami uczelni technicznych oraz analiza ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz statutów uczelni upoważniają autora do stwierdzenia, że rola centrum sterującego w tych uczelniach jest bliższa koncepcji uniwersytetu liberalnego. Potwierdzają to zarówno zapisy prawne, jak i rzeczywistość. Organy kolegialne pełnią znaczącą rolę w podejmowaniu decyzji i w nielicznych przypadkach rektorzy podkreślali, że w pełni korzystają ze swoich uprawnień decyzyjnych. Obowiązkiem rektorów lub też zwyczajem obowiązującym w uczelni jest konsultowanie większości spraw przed podjęciem ostatecznej decyzji. Autor uważa, że jeśli konsultacje obejmują wąskie grono współpracowników (np. członków kolegium rektorskiego), decyzje mogą być podjęte szybko, jednak w przypadku, gdy konieczne jest odwoływanie się do komisji senackich/rektorskich czas ten przedłuża się znacząco.

Większość rektorów uczelni technicznych uważa, że władza rektora jest wystarczająca, choć pojawiają się też głosy, że wymaga ona wzmocnienia. Ważnym zadaniem ciał kolegialnych jest zmniejszanie prawdopodobieństwa podjęcia nietrafnych decyzji²⁶¹. Dyskusyjna jest opinia jednego z rektorów, który stwierdził, że: *tak, jak w biznesie konieczne*

²⁶¹ Potwierdzają to opinie rektorów, że kierowanie szkołą wyższą wymaga dążenia do konsensusu, czemu najprawdopodobniej nie sprzyjałaby silniejsza władza rektora. W wypowiedziach rektorów pojawiały się też stwierdzenia, że niekiedy przydałaby się władza absolutna, jednak *per saldo* przyniosłoby to więcej problemów niż potencjalnych korzyści. Rektorzy dostrzegają fakt, że autonomia uczelni, wynikająca z Prawa o szkolnictwie wyższym, stwarza możliwość wzmocnienia władzy rektora w statucie uczelni, jednak nieliczni korzystają z tej możliwości.

jest zarządzanie jednoosobowe, indywidualne, w uczelni jest czas na refleksję i dopracowanie szczegółów. Rektorzy dostrzegają też możliwość wzmocnienia władzy w ramach istniejących rozwiązań prawnych.

Na podstawie własnych obserwacji autor twierdzi, że rola ciał kolegialnych jest większa niż wynika to z regulacji prawnych i sporadycznie zdarza się, aby rektor podejmował decyzje wbrew opinii senatu. W historii powojennego szkolnictwa wyższego nieliczni rektorzy nie liczyli się z opinią środowiska akademickiego, korzystając z pełni władzy, znanych jest natomiast wiele sytuacji, w których rektorzy sprzeciwili się władzy i kończyli kadencję przed upływem jej terminu.

Dlaczego należy wzmocnić centrum sterujące?

Polskie publiczne uczelnie są w przededniu istotnych zmian, związanych z nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Na etapie prac legislacyjnych można było zaobserwować ścieranie się poglądów na temat przyszłości szkolnictwa wyższego. Nowelizacja wejdzie w życie od początku roku akademickiego 2011/2012 i ważną rolę w procesie zmian będą odgrywali rektorzy. Do świadomości rektorów trafia coraz więcej argumentów przemawiających za tym, aby otoczenie zewnętrzne (np. konwent) miało pewien udział w kolegium elektorów. Zmiany w polskich uczelniach zakorzenionych w uniwersytecie liberalnym Humboldta w kierunku uniwersytetu przedsiębiorczego Clarka wymagają wzmocnienia władzy rektora i osłabienia znaczenia kolegialnego podejmowania decyzji. Równowaga pomiędzy władzą jednoosobową rektora a kolegialnością nie sprawdzi się w warunkach narastającej niepewności. Rektor współczesnej instytucji akademickiej pełni funkcję dyrygenta, którego zadaniem jest orkiestracja sieci uczelni, co oznacza²⁶²⁾:

1. Budowanie i zarządzanie sieciami wieloelementowymi – uczelnia z mniejszym potencjałem, mająca szersze kontakty „wygra” z uczelnią teoretycznie silniejszą, ale (jak to określa Morgan) będącą organizacją „bardziej zamkniętą”.
2. Kontrolę przez delegowanie uprawnień i odpowiedzialności, co wymaga również zmian legislacyjnych. Rektor koordynuje zespół względnie niezależnych nauczycieli akademickich o wysokich kwalifikacjach, którzy podlegają okresowym ocenom na podstawie uzyskanych efektów.
3. Przeprowadzenie uczelni od fazy specjalizacji do integracji, co wymaga odciążenia rektora od zarządzania sprawami bieżącymi na rzecz koncentrowania się na działaniach integrujących poszczególne jednostki uczelni.

Wzmocnienie władzy rektorów powinno ułatwić im zarządzanie paradoksem strategii, a tym samym dokonywanie wyborów w warunkach niepewności. Pozwoli ono również rektorowi koncentrować się na tworzeniu strategicznych opcji rozwoju uczelni i koordynować działania władz podstawowych jednostek organizacyjnych w zakresie zadań wynikających z trwałych wyborów dokonanych na poziomie uczelni. Takie podejście do zarządzania uczelnią zapewni nieodwracalność strategicznych wyborów, przy zachowaniu elastyczności jej jednostek podstawowych²⁶³⁾.

Podsumowaniem rozważań dotyczących roli centrum sterującego jest opinia rektora Akademii Górniczo-Hutniczej, który stwierdził, że *wzmocnienie władzy rektorskiej jest elementem warunkującym powodzenie reform uczelni.*

²⁶²⁾ K. Leja, Jaka władza rektora uczelni publicznej, *e-mentor* 2009, nr 5(9), s. 15. Por. także V. Fung, W. Fung, Y. Wind, *Konkurowanie w płaskim świecie*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, 35-37.

²⁶³⁾ M. Raynor, *Paradoks...*, op.cit.

2.3.2. Rdzeń akademicki

W koncepcji uniwersytetu liberalnego rola centrum sterującego był ograniczona, a działań stymulujących przedsiębiorczość rdzenia akademickiego ze strony centrum nie podejmowano, gdyż katedry stanowiły zamknięte „świątynie wiedzy”. Uniwersytet przedsiębiorczy cechuje się tym, że centrum sterujące podejmuje działania motywujące (stymulujące) podstawowe jednostki organizacyjne uczelni, a także zespoły badawcze i dydaktyczne do podejmowania działań tworzących wartość dodaną.

Czy centrum sterujące stwarza pracownikom i studentom wystarczającą przestrzeń do przedsiębiorczości, wpływając stymulująco na rdzeń akademicki? Czy przy obecnych relacjach pomiędzy organami kolegialnymi i jednoosobowymi, centrum akademickie może pełnić rolę stymulującą? Czy tryb zatrudniania nauczycieli akademickich sprzyja wdrażaniu koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego? Zastanawiając się nad odpowiedzią na te pytania posłużono się zapisami w statutach uczelni technicznych opracowanych na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 r., a następnie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r., a także statutami poszczególnych uczelni technicznych.

Statuty

Obowiązujące (marzec 2011 r.) statuty uczelni, nazywane ich konstytucjami, zostały uchwalone przez senaty w 2006 r. w oparciu o przepisy ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 r. Intencją ustawodawcy było, jak podkreśla Jerzy Woźnicki, przewodniczący Zespołu Prezydenta RP ds. opracowania ustawy, [...] *zwiększenie roli statutow, jako źródła prawa w szkolnictwie wyższym, przenosząc do statutow, przy spełnieniu reguł ustawowych, regulacje dotyczące struktury uczelni²⁶⁴⁾ oraz zasad i trybu zatrudniania nauczycieli akademicki²⁶⁵⁾*. Czy uczelnie techniczne z tego skorzystały i można mówić o ich zróżnicowanej strukturze organizacyjnej?

Struktura uczelni w statutach

Struktury organizacyjne w modelu uniwersytetu liberalnego były sztywne a podstawową jednostką organizacyjną stanowiła katedra. W modelu uniwersytetu przedsiębiorczego nie definiuje się jednostek podstawowych, gdyż dominują struktury tworzone *ad hoc*, powołane do realizacji konkretnych przedsięwzięć. Centra badawcze i centra dydaktyczne zastępują tradycyjne struktury lub są tworzone obok nich. W tym kontekście interesujące było ustalenie, na ile struktury organizacyjne uczelni wynikające ze statutow obowiązujących „pod rządami” ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 r. i ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. się różnią. Zarówno przed, jak i po 2005 r. podstawowymi strukturami organizacyjnymi niemal wszystkich analizowanych uczelni były wydziały, a niektórych z nich wydziały i instytuty. Taka sytuacja jest o tyle ciekawa, że w ustawie Prawo

²⁶⁴⁾ W ustawie o szkolnictwie wyższym z 12 grudnia 1990 r. (art. 64, ust. 1) stwierdzono, że *podstawową jednostką organizacyjną uczelni jest wydział, chyba że statut uczelni stanowi inaczej. Podstawowa jednostka prowadzi jeden lub więcej kierunek studiów*. Według ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 25 lipca 2005 r. (art. 2, ust. 1, pkt. 29) *podstawową jednostką organizacyjną uczelni jest wydział lub inna jednostka organizacyjna określona w statucie, prowadząca co najmniej jeden kierunek studiów lub studia doktoranckie w co najmniej jednej dyscyplinie naukowej*.

²⁶⁵⁾ Wystąpienie prof. J. Woźnickiego na spotkaniu u Prezydenta RP w dniu 11 lutego 2004. Cyt. za: M. Chałupka, Analiza statutow grupy uczelni akademickich ze względu na wybrane kryteria realizacji przepisów Prawa o szkolnictwie wyższym w tych statutach, http://www.frp.home.pl/?page=analizy_i_opinie (2.01.2010).

o szkolnictwie wyższym znajdujemy określenie „podstawowe jednostki organizacyjne” bez podania ich nazwy.

Poniżej porównano dawne i obecne struktury uczelni technicznych, wybierając te o wieloletnich tradycjach (Politechnika Warszawska, Politechnika Wroclawska, Politechnika Śląska, Akademia Górniczo-Hutnicza i Politechnika Krakowska), jak i te, które zostały stworzone na bazie wyższych szkół inżynierskich (Politechnika Białostocka, Politechnika Koszalińska i Politechnika Lubelska)²⁶⁶.

Politechnika Koszalińska – uczelnia o ponad 40-letniej tradycji, licząc od 1968 r., gdy w Koszalinie utworzono Wyższą Szkołę Inżynierską. Jedyna (do 2009 r.) uczelnia publiczna w Koszalinie, której oferta edukacyjna wyróżnia się tym, że oprócz kierunków technicznych zawiera filologię, dziennikarstwo i komunikację społeczną, europeistykę, architekturę wnętrz oraz wzornictwo. Strukturę organizacyjną uczelni tworzą 3 wydziały, 5 instytutów, Akademickie Liceum Ogólnokształcące przy Politechnice Koszalińskiej w Chojnicach, Zamiejscowy Ośrodek Dydaktyczny w Chojnicach, a także Uczelniane Centrum Technologii Informatycznych, Uczelniane Centrum Kształcenia na Odległość Studia NET oraz Park Naukowo-Technologiczny, na który składają się Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości oraz Centrum Transferu Wiedzy. Uczelnia prowadzi także Uniwersytet Trzeciego Wieku oraz Koszaliński Uniwersytet Dziecięcy.

Ewolucję struktur organizacyjnych w latach 1990-2005 zawiera tab. 16.

Tabela 16

Struktury organizacyjne Politechniki Koszalińskiej

| Wyszczególnienie | Według ustawy z 1990 r. | Według ustawy z 2005 r. |
|--|--|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Jednostka podstawowa* | Wydział | Wydział, wydział zamiejscowy, instytut (wykaz w załączniku do statutu) |
| Jaki organ tworzy znosi i przekształca jednostkę podstawową uczelni? | Minister edukacji narodowej na wniosek senatu uczelni, po zasięgnięciu opinii Rady Głównej | Senat na wniosek rektora |
| Warunki tworzenia wydziału | Prowadzenie co najmniej jednego kierunku studiów | Prowadzenie minimum jednego kierunku studiów na poziomie magisterskim Zatrudnienie co najmniej 6 profesorów i 6 doktorów habilitowanych (pierwsze miejsce pracy), reprezentujących dziedziny związane z kierunkiem studiów |
| W ramach wydziału | Instytut, katedra, zakład | Katedra, zakład, centrum badawcze, centrum dydaktyczno-badawcze, zespół badawczy, pracownia, laboratorium i inne |
| Instytut wydziałowy | <ul style="list-style-type: none"> – Tworzy, znosi i przekształca rektor za zgodą Senatu, na wniosek dziekana zaopiniowany przez Radę Wydziału – Prowadzi działalność dydaktyczną i naukową związaną z kierunkiem/ /specjalnością studiów – 5 profesorów lub doktorów habilitowanych – Organizacja: katedra, zakład, laboratorium, pracownia | |

²⁶⁶) Autor pracy dzięki uprzejmości rektorów otrzymał statuty uczelni sprzed 2005 r. Należy zaznaczyć, że statuty te w latach obowiązywania, tj. na ogół 1991-2005 były uzupełniane, a statuty, którymi dysponowano pochodziły z różnych lat w tym przedziale czasowym.

cd. tabeli 16

| 1 | 2 | 3 |
|------------------------------|--|---|
| Instytut uczelniany | | <ul style="list-style-type: none"> – Tworzy, znosi i przekształca senat na wniosek rektora – Prowadzi co najmniej jeden kierunek studiów – Minimum 2 profesorów i 3 doktorów habilitowanych – Organizacja: zakład, zespół badawczy, zespół dydaktyczny, pracownia, laboratorium, obserwatorium i inne – Dyrektor (profesor lub doktor habilitowany) powoływany przez rektora, po zasięgnięciu opinii Senatu – maksimum przez dwie kolejne kadencje |
| Katedra | <ul style="list-style-type: none"> – Jednostka wydziałowa lub instytutowa – 1 profesor i 3 doktorów habilitowanych | <ul style="list-style-type: none"> – Jednostka wydziałowa – 1 profesor i 2 doktorów habilitowanych – Kierownik: profesor lub doktor habilitowany (kadencja lub krócej z możliwością ponownego powołania) |
| Zakład | <ul style="list-style-type: none"> – 1 profesor lub co najmniej 2 doktorów | <ul style="list-style-type: none"> – Jednostka wydziałowa, instytutowa lub katedralna |
| Szkoła | | <ul style="list-style-type: none"> – Działalność dydaktyczna, naukowa lub techniczna – Obejmuje co najmniej 2 podstawowe jednostki organizacyjne – Prowadzi co najmniej 1 kierunek studiów – Kieruje prorektor-dyrektor szkoły wybierany przez kolegium elektorów |
| Inne struktury organizacyjne | | <ul style="list-style-type: none"> – Park technologiczny, Inkubator Przedsiębiorczości, centra dydaktyczno-badawcze jako jednostki uczelniane lub międzyuczelniane |

* Według ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 r., podstawową jednostką organizacyjną uczelni był wydział, jednak nie było to obligatoryjne dla uczelni. Nowe regulacje prawne z 2005 r. idą krok dalej, nie posługując się określeniem „wydział” w tekście ustawy, lecz w tzw. słowniczku pojęć.

Źródło: Statut Politechniki Koszalińskiej z 1999 r. oraz 2006 r.

Komentarz

1. Rektor Politechniki Koszalińskiej uznaje strukturę wydziałowo/instytutową za optymalną, gdyż z jednej strony zapewnia ona autonomię wydziałom, z drugiej strony umożliwia rektorowi mianowanie dyrektorów instytutu – jednostek, które nie spełniają wymogów stawianych wydziałom, dzięki czemu unika się zjawiska utrwalania *status quo* i motywuje instytuty do rozwoju. To istotna zmiana w obecnie obowiązującym statucie uczelni w porównaniu z poprzednio obowiązującym.
2. Statut Politechniki Koszalińskiej przewiduje tworzenie szkół – nowych struktur organizacyjnych, którym nadaje się wysoką rangę. Pokazuje to, że twórcy statutu starają się antycypować potrzeby oraz wskazywać pożądaną kierunek rozwoju uczelni.

Politechnika Wroclawska – jak czytamy na stronie www, [...] *uczelnia wyrasta głównie z tradycji i spuścizny naukowej lwowskiego środowiska akademickiego, a w sposób szczególny z dorobku intelektualnego uczonych Politechniki Lwowskiej. W trosce o pielęgnowanie bogatych wartości i tradycji akademickich Wrocławia Senat Politechniki Wrocław-*

skiej ogłosił rok 2010 Rokiem Stulecia Uczelni Technicznych we Wrocławiu. Władze uczelni pragną w ten sposób podsumować i uhonorować dorobek naukowy i materialny, zarówno niemieckiej Królewskiej Wyższej Szkoły Technicznej, przedwojennej Politechniki Lwowskiej, jak i Politechniki Wrocławskiej.

Obecna struktura organizacyjna uczelni to: 12 wydziałów i Studium Kształcenia Podstawowego, 4 Zespoły Zamiejscowych Ośrodków Dydaktycznych w: Bielawie, Jeleniej Górze, Legnicy i Wałbrzychu. Studenci kształcą się na 25 kierunkach studiów, 21 programów prowadzonych jest w językach obcych, do dyspozycji są 432 laboratoria dydaktyczne i 82 komputerowe. W strukturze uczelni znajdują się także Centrum im. Hugona Steinhausa, Centrum Kształcenia Ustawicznego, Centrum Biomonitoringu, Biotechnologii i Ochrony Ekosystemów Dolnego Śląska, Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości, Centrum Materiałów Zaawansowanych i Nanotechnologii, Centrum Inżynierii Biomedycznej, Centrum Zaawansowanych Systemów Produkcyjnych, Wrocławskie Centrum Sieciowo-Superkomputerowe, Wrocławskie Centrum Transferu Technologii. Informacje te pokazują skalę działalności Politechniki Wrocławskiej. Ciekawe jest spojrzenie na strukturę organizacyjną uczelni (tab. 17) oraz jej ewolucję.

Tabela 17

Struktury organizacyjne Politechniki Wrocławskiej

| Wyszczególnienie | Według ustawy z 1990 r. | Według ustawy z 2005 r. |
|--|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Jednostka podstawowa | Wydział | Wydział (wykaz w załączniku do statutu) |
| Jaki organ tworzy znosi i przekształca jednostkę podstawową uczelni? | Senat (2/3 statutowego składu) | Senat na wniosek rektora |
| Warunki tworzenia wydziału | <ul style="list-style-type: none"> – Spełnienie warunków potrzebne do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego – Prowadzenie co najmniej 1 kierunku studiów | <ul style="list-style-type: none"> – Uprawnienia do prowadzenia kierunku studiów na pierwszym i drugim stopniu kształcenia – Uprawnienia do nadawania stopnia doktora w minimum jednej dyscyplinie, związanej z prowadzonym kierunkiem studiów |
| W ramach wydziału | Instytut, katedra, zakład | Instytut, katedra, zakład naukowo-dydaktyczny lub naukowy, zespoły dydaktyczne i badawcze, laboratoria, pracownie |
| Instytut wydziałowy | <ul style="list-style-type: none"> – Tworzy Senat na wniosek dziekana zaopiniowany przez Radę Wydziału – Prowadzenie co najmniej jednej specjalności dydaktycznej – Spełnienie warunków do nadawania stopnia doktora – Wyrażenie w tajnym głosowaniu woli przynależności przez co najmniej 2/3 osób proponowanych jako jego pracowników | <ul style="list-style-type: none"> – Tworzy rektor na wniosek dziekana, zaopiniowany przez Radę Wydziału – Co najmniej 3 katedry lub zakłady na wydziale prowadzące badania naukowe w zakresie pokrewnej tematyki naukowej lub wspólny kierunek studiów lub na wniosek nauczycieli akademickich, których liczba i kwalifikacje są co najmniej równoważne łącznym wymaganiom do utworzenia 1 katedry i 2 zakładów – Dyrektora (profesor, doktor habilitowany, docent lub doktor zatrudniony przed wejściem w życie statutu) powołuje i odwołuje rektor na wniosek dziekana po zasięgnięciu opinii Rady Wydziału na kadencję organów uczelni |

cd. tabeli 17

| 1 | 2 | 3 |
|--------------------------------|---|--|
| Katedra wydziałowa/institutowa | <ul style="list-style-type: none"> – Prowadzenie specjalności dydaktycznej lub grupy przedmiotów odpowiadającej dyscyplinie naukowej uprawianej na wydziale – Co najmniej 10 nauczycieli akademickich (NA), w tym 1 profesor – Wyrażenie w tajnym głosowaniu woli przynależności, przez co najmniej 2/3 osób proponowanych jako jej pracowników – Kierownik – profesor – Odwołanie – rektor po negatywnej opinii Rady Wydziału + referendum w katedrze (50% głosów za) | <ul style="list-style-type: none"> – Działalność naukowa w ramach dyscypliny lub specjalności naukowej, kształcenie kadry naukowej, działalność dydaktyczna w zakresie co najmniej jednego wyodrębnionego przedmiotu – Bez zmian – Bez zmian – Rektor na wniosek dziekana/dyrektora Instytutu po zasięgnięciu opinii Rady Wydziału |
| Zakład wydziałowy/institutowy | <ul style="list-style-type: none"> – Prowadzenie określonego przedmiotu lub grupy przedmiotów nauczania odpowiadających dyscyplinie naukowej uprawianej na wydziale – Co najmniej 5 nauczycieli akademickich, w tym 1 profesor lub doktor habilitowany – Kierownik – profesor lub doktor habilitowany | <ul style="list-style-type: none"> – Badania naukowe w zakresie określonej specjalności naukowej oraz udział w procesie dydaktycznym – Bez zmian – Kierownik – profesor, doktor habilitowany lub doktor zatrudniony w uczelni przed wejściem w życie statutu |
| Inne struktury organizacyjne | <ul style="list-style-type: none"> – Zespoły badawcze powoływane na czas realizacji tematu badawczego i trwania jego finansowania – Centra koordynacji badań prowadzonych przez zespoły badawcze (kierownika powołuje rektor) – Centra uczelniane, których zadaniem jest: promocja osiągnięć naukowo-technicznych i ich komercjalizacja, usługi na rzecz innych jednostek oraz otoczenia uczelni, organizacja studiów podyplomowych i innych form kształcenia ustawicznego adresowanych do środowiska technicznego | <ul style="list-style-type: none"> – Zespoły dydaktyczne i badawcze (wydziałowe lub inne w ramach statutu) do realizacji określonych celów naukowych, technicznych lub dydaktycznych na czas ich realizacji. W skład zespołów mogą wchodzić osoby z wydziału bądź instytutu lub innych wydziałów i instytutów za zgodą swoich przełożonych. Kierowników powołuje dziekan – Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości tworzy, przekształca i znosi, a także wybiera dyrektora rektor po zasięgnięciu opinii Senatu – Centra uczelniane – ich rolą jest koordynacja i wspieranie badań prowadzonych przez kilka wydziałów lub innych jednostek organizacyjnych uczelni, promowanie osiągnięć naukowo-technicznych i ich komercjalizacji, usług technicznych i informatycznych na rzecz uczelni i otoczenia, prowadzenie różnych form kształcenia przez całe życie – Centra badawcze – ich rolą jest koordynacja badań prowadzonych przez instytuty, katedry, zakłady lub zespoły badawcze w kilku jednostkach organizacyjnych, nie jest jednostką organizacyjną uczelni, a przynależność do niej jest dobrowolna |

Źródło: Statut Politechniki Wrocławskiej z 25 maja 2006 r. i 27 maja 2004 r.

Komentarz

1. Statut Politechniki Wrocławskiej jest bardzo obszernym dokumentem, szczegółowo normującym najważniejsze kwestie funkcjonowania uczelni. Rektor, z którym przeprowadzono rozmowę uważa, że główne regulacje prawne dotyczące uczelni powinien zawierać statut, a ustawa powinna być jak najbardziej ogólna i krótka.

2. W Politechnice Wrocławskiej, z uwagi na potencjał kadrowy, istnieją warunki dotyczące tworzenia wydziałów i instytutów z uprawnieniami do nadawania stopnia doktora.
3. Najdalej idącą zmianą jest możliwość tworzenia zespołów złożonych z pracowników różnych jednostek organizacyjnych uczelni oraz centrów badawczych, które nie są jednostkami organizacyjnymi uczelni, a przynależność do nich jest dobrowolna. Takie rozwiązania organizacyjne świadczą o tym, że pojawiają się wyraźne oznaki przełamywania tradycyjnego rozumienia struktury uczelni w kategoriach wydział/instytut/katedra i uelastycznienia struktury organizacyjnej uczelni. Są to elementy samoorganizacji, która jest atrybutem organizacji opartych na wiedzy.
4. Nowym rozwiązaniem jest możliwość tworzenia instytutu na wniosek grupy nauczycieli akademickich spełniającej określone warunki (por. tab. 17).
5. Rektor Politechniki Wrocławskiej kadencji 2002-2008 w rozmowie podkreślał, że największą trudnością, którą napotykał było przełamywanie stereotypowego postrzegania uczelni i opóźnionego reagowania uczelni na potrzeby otoczenia, ze względu na opór pracowników wobec zmian.

Politechnika Warszawska – najstarsza publiczna uczelnia techniczna w Polsce. Jak można przeczytać w misji, uczelnia kontynuuje tradycje Szkoły Przygotowawczej do Instytutu Politechnicznego, założonej w 1826 r. przez Stanisława Staszica. W deklaracji misji przypomniano również, że [...] *społeczność politechniki Warszawskiej nie raz stawiała w obronie wartości najwyższych: suwerenności Rzeczypospolitej, wolności i praw obywatelskich, zasad etycznych i wartości duchowych kształtowanych przez wiele wieków historii [...]. Także dziś nasza społeczność nie ustaje w działaniu na rzecz kształtowania patriotyzmu, solidarności, humanizmu i tolerancji u kolejnych pokoleń studentów; pielęgnuje dziedzictwo i najlepsze tradycje Uczelni; dba o ciągłość systemu uznawanych wartości oraz o integralność swego dorobku.*

Politechnika Warszawska jest uczelnią techniczną o największym potencjale finansowym, największej liczbie uprawnień do nadawania stopni naukowych (tab. 14) oraz największej liczbie nauczycieli akademickich z tytułem profesora lub stopniem doktora habilitowanego. Taka pozycja zobowiązuje do tego, aby uczelnia była prekursorem zmian organizacyjnych, które do określenia instytucji akademickiej „świątynią wiedzy” pozwolą dodać określenie „centrum doskonałości”²⁶⁷⁾.

Obecna struktura organizacyjna Politechniki Warszawskiej jest następująca: 19 wydziałów (28 kierunków studiów, 153 specjalności), Kolegium Nauk Ekonomicznych i Społecznych w Płocku, Centrum Studiów Zaawansowanych, Szkoła Biznesu, Ośrodek Kształcenia na Odległość, Centrum Zrównoważonych Systemów Energetycznych (w organizacji), Uczelniane Centrum Badawcze „Materiały funkcjonalne”. W uczelni znajdują się 849 laboratoria badawczo-dydaktyczne, a w roku 2009/2010 realizowane były 594 projekty badawcze. Powyższe fakty pokazują problemy organizacyjne, z jakimi przychodzi się zmierzyć władzom uczelni.

²⁶⁷⁾ J. Woźnicki, *Uczelnie akademickie...*, op. cit, motto. W 2010 r. tę monografię wydano w języku angielskim: J. Woźnicki, *The University as institution of public domain. The Polish Perspective*, UNESCO-CEPES, Warszawa-Bukareszt 2010.

Tabela 18

Struktury organizacyjne Politechniki Warszawskiej

| Wyszczególnienie | Według ustawy z 1990 r. | Według ustawy z 2005 r. |
|---|--|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Jednostka podstawowa | Wydział, kolegium (brak wykazu w statucie) | Wydział, kolegium (brak wykazu w statucie) |
| Jaki organ tworzy, znosi i przekształca jednostki podstawowe Uczelni? | – Brak danych | – Senat, na wniosek rektora, bezwzględną większością głosów |
| Warunki tworzenia wydziału | <ul style="list-style-type: none"> – 12 samodzielnych nauczycieli akademickich – Spełnienie warunków do nadawania stopnia doktora habilitowanego – Działalność dydaktyczna, naukowa i techniczna związane z kierunkiem lub kierunkami studiów oraz z odpowiednimi dyscyplinami | <ul style="list-style-type: none"> – Bez zmian – Bez zmian – Bez zmian albo związana z makro kierunkami lub studiami międzykierunkowymi |
| W ramach wydziału | – Instytut, katedra, zakład | – Bez zmian |
| Warunki tworzenia Instytutu | <ul style="list-style-type: none"> – Tworzy rektor za zgodą Senatu wyrażoną bezwzględną większością głosów, na wniosek dziekana zaopiniowany przez Radę Wydziału (dotyczy też katedr i zakładów) – Instytuty mogą pełnić zadania ogólnouczelniane – 5 samodzielnych nauczycieli akademickich – Organizowanie i prowadzenie w ramach wydziału działalności dydaktycznej, naukowej i technicznej, związanych z określonym kierunkiem lub specjalnością studiów odpowiadających dyscyplinie naukowej uprawianej na wydziale | <ul style="list-style-type: none"> – Bez zmian – 8 samodzielnych nauczycieli akademickich – Organizowanie i prowadzenie w ramach wydziału działalności dydaktycznej, naukowej i technicznej |
| Warunki tworzenia Katedry | <ul style="list-style-type: none"> – 1 nauczyciel akademicki z tytułem naukowym – Organizowanie i prowadzenie w ramach wydziału działalności dydaktycznej, naukowej i technicznej związanej z przedmiotem lub grupą przedmiotów nauczania prowadzonych na wydziale | <ul style="list-style-type: none"> – 8 nauczycieli akademickich (1 profesor, 2 doktorów habilitowanych) – Organizowanie i prowadzenie w ramach wydziału działalności dydaktycznej, naukowej i technicznej związanej z określoną szkołą naukową |
| Warunki tworzenia Zakładu | <ul style="list-style-type: none"> – 1 samodzielny nauczyciel akademicki – Organizowanie i prowadzenie w ramach wydziału działalności dydaktycznej, naukowej i technicznej związanej z przedmiotem lub grupą przedmiotów nauczania prowadzonych w danej jednostce | <ul style="list-style-type: none"> – 5 nauczycieli akademickich, w tym 2 samodzielnych – Bez zmian |
| Kolegium | <ul style="list-style-type: none"> – Działalność dydaktyczna, naukowa i techniczna związane z kierunkiem lub kierunkami studiów oraz z odpowiednimi dyscyplinami naukowymi – Dyrektorem kolegium może być osoba mająca stopień naukowy doktora | <ul style="list-style-type: none"> – Bez zmian – Wybór dyrektora kolegium na zasadach wyborów wydziałowych organów jednoosobowych |
| Warunki tworzenia kolegium | – 8 samodzielnych nauczycieli akademickich | – 6 samodzielnych nauczycieli akademickich |

cd. tabeli 18

| 1 | 2 | 3 |
|------------------------------|--|--|
| Szkoła | <ul style="list-style-type: none"> – Co najmniej 2 podstawowe jednostki organizacyjne, w tym co najmniej 1 wydział – Działalność dydaktyczna, naukowa lub techniczna, w szczególności związana z kierunkami studiów prowadzonych w poszczególnych jej jednostkach organizacyjnych lub wspólnie w ramach szkoły – Szkołą kieruje prorektor | <ul style="list-style-type: none"> – Związki podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni, w tym co najmniej jednego wydziału, kształcących na tym samym lub pokrewnych kierunkach studiów – Działalność dydaktyczna, naukowa lub techniczna, w szczególności związana z kierunkami studiów, makrokierunkami i studiami międzykierunkowymi |
| Inne struktury organizacyjne | <ul style="list-style-type: none"> – Międzywydziałowe jednostki organizacyjne realizujące wspólne przedsięwzięcia dydaktyczne, naukowe lub organizacyjne – tworzy rektor za zgodą Senatu, po zasięgnięciu opinii zainteresowanych jednostek organizacyjnych | <ul style="list-style-type: none"> – Bez zmian + zespoły dydaktyczne, zespoły badawcze |

Źródło: Statut Politechniki Warszawskiej z 2004 (Uchwała Senatu 125/XLV/2004), Statut Politechniki Warszawskiej z 28 czerwca 2006 r.

Komentarz

1. Politechnika Warszawska jest uczelnią, w której już w latach 90. ubiegłego wieku wprowadzono rozwiązania organizacyjne sprzyjające uelastycznieniu kształcenia, tworzeniu makrokierunków i studiów międzykierunkowych²⁶⁸⁾. Władze uczelni zastanawiają się nad wspólną rekrutacją i agregacją kierunków kształcenia oraz pełnym urzeczywistnieniem trójstopniowego modelu kształcenia.
2. Politechnika Warszawska jest jedyną uczelnią techniczną, w której jako jednostka organizacyjna funkcjonuje szkoła stanowiąca związek podstawowych jednostek organizacyjnych.
3. W obecnym statucie zwiększono wymagania kadrowe dotyczące tworzenia katedr i zakładów, zmniejszono te, które obowiązywały przy tworzeniu kolegiów.
4. Zasady tworzenia struktur organizacyjnych uczelni nie uległy zasadniczym zmianom, gdyż wiele rozwiązań idących w kierunku uelastyczenia kształcenia wprowadzono już znacznie wcześniej.
5. W statucie znalazły się zapisy o możliwości tworzenia zespołów badawczych i zespołów dydaktycznych poza strukturami wydziałów.
6. Rektor Politechniki Warszawskiej podkreślał, że jest zwolennikiem wszelkich rozwiązań zmierzających w kierunku interdyscyplinarności działalności dydaktycznej i badawczej, jednak napotyka bariery w uczelni i jak określa, *konieczne jest przekroczenie masy krytycznej, aby zmiany wprowadzić*. Tworzenie mikroobszarów, np. połączenie chemii i nauki o materiałach, jest przykładem, jednak za wcześniej jest na ocenę efektów.

Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie – uczelnia o 90-letniej historii i czołowej pozycji wśród polskich uczelni technicznych. Obecna struktura uczelni to: 15 wydziałów i Międzywydziałowa Szkoła Inżynierii Biomedycznej, 32 kierunki, 179 specjalności, Centrum e-Learningu AGH, Szkoła Ochrony i Inżynierii Środowiska, Centrum Transferu Technologii, Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości.

²⁶⁸⁾ Por. J. Woźnicki (red.), *Elastyczny system studiów dwustopniowych*, PWN, Warszawa 1996.

W uczelni znajdują się 562 laboratoria dydaktyczne, naukowo-dydaktyczne i naukowe, a w katalogu figurują 1364 pozycje unikalnej aparatury (komputery znajdujące się w jednym laboratorium traktowane są jako jedna pozycja aparatury). AGH jest jedną z trzech uczelni technicznych o największym potencjale badawczym i dydaktycznym. Rektor uczelni wprowadził do statutu zapisy gwarantujące mu większy niż w wielu innych uczelniach wpływ na strukturę organizacyjną i nie kryje tego, że celem jest dalsza modernizacja AGH, co wymaga również zmian organizacyjnych. To z kolei wymaga wzmocnienia władzy rektorskiej.

Tabela 19

Struktury organizacyjne Akademii Górniczo-Hutniczej

| Wyszczególnienie | Według ustawy z 1990 r. | Według ustawy z 2005 r |
|---|---|--|
| Jednostka podstawowa | Wydział (wykaz w dodatku do statutu) | Wydział (wykaz w dodatku do statutu) |
| Jaki organ tworzy, znosi, przekształca jednostkę podstawową oraz jednostki pozawydziałowe | – Senat na wniosek rektora lub 10 członków senatu większością 2/3 głosów swojego statutowego składu | – Senat na wniosek rektora większością 50% + 1 głosów swojego statutowego składu |
| Warunki tworzenia wydziału | – Prowadzenie kierunku studiów, badań naukowych i działalności naukowo-technicznej | – Kadra zapewniająca prowadzenie minimum 1 kierunku studiów – 5 samodzielnych nauczycieli akademickich |
| W ramach wydziału (instytutu pozawydziałowego) | – Katedry i zakłady | – Katedra – Rektor może nie tworzyć w ramach wydziału jednostek organizacyjnych |
| Warunki tworzenia katedry/zakładu | – Tworzy, znosi i przekształca Senat na wniosek dziekana lub z własnej inicjatywy – 1 profesor odpowiedniej dyscypliny naukowej (w katedrze) – 2 samodzielnych nauczycieli akademickich (w zakładzie) | – Tworzy, znosi i przekształca rektor po zasięgnięciu opinii Senatu, na wniosek dziekana lub z własnej inicjatywy (podobnie inne jednostki organizacyjne) – 4 samodzielnych nauczycieli akademickich (rektor może utworzyć katedrę z 1 samodzielnym nauczycielem akademickim dla rozwoju kształcenia w unikalnych specjalnościach) – Kierownicy katedr mogą pełnić swoje funkcje, podobnie jak wybieralne organy jednoosobowe |
| Inne struktury organizacyjne | – Szkoły są tworzone wspólnie przez wydziały i jednostki pozawydziałowe – Laboratoria i pracownie są tworzone wspólnie przez wydziały i jednostki pozawydziałowe | – Prowadzą działalność naukowo-badawczą oraz studia doktoranckie i podyplomowe – Prowadzą lub wspierają kształcenie (np. szkoły, studia specjalistyczne itp.) – Obsługują i wspierają działalność dydaktyczną lub nauko-badawczą (laboratoria międzywydziałowe, pracownie, centra itp.) – Kierownicy powoływani przez rektora mogą pełnić funkcje na zasadach dotyczących organów jednoosobowych – Studia międzywydziałowe (tworzone przez Senat na wniosek rektora) |

Źródło: Statut Akademii Górniczo-Hutniczej z 28 listopada 2007 r. i 30 listopada 1998 r.

Komentarz

1. Zmiany w statucie AGH wzmacniają pozycję katedr. Są to większe jednostki organizacyjne. Dla przykładu, na Wydziale Geologii po zmianie Statutu AGH liczba katedr zmalała z 17 do 7. W opinii rektora AGH, katedra jest podstawową jednostką uczelni. Rektor zastrzegł sobie prawo inicjowania przeniesienia katedry z wydziału na wydział.

Dotychczas inicjatywa należała do dziekana, co się jednak nigdy nie zdarzyło. Nazwy wydziałów są zapisane w dodatku do statutu, a nie w załączniku, aby łatwiej można było dokonać zmiany.

2. Zmiany, które wyróżniają AGH spośród innych uczelni z jednej strony wzmocniają pozycję reaktora, z drugiej zrywają z dotychczasową tradycją powoływania kierownika katedry przez wiele kolejnych kadencji. Taka sytuacja jest możliwa w przypadku silnych katedr.
3. Nowatorskim zapisem w statucie jest też prawo rektora do tego, aby nie tworzyć struktur organizacyjnych w podstawowych jednostkach organizacyjnych.
4. Obecnie obowiązujący statut rozszerzył też możliwości tworzenia zespołów badawczych i dydaktycznych poza strukturami wydziałów.

Politechnika Krakowska – uczelnia średniej wielkości zarówno pod względem przychodów, liczby pracowników i studentów. Jest jedną z kilku uczelni technicznych kształcących na pierwszym poziomie studiów niemal wyłącznie przyszłych inżynierów (poza kierunkiem matematyka). Rektor uczelni podkreśla dobitnie związki uczelni z przemysłem twierdząc, że *działalność naukowa, która nie znajduje przełożenia na praktykę inżynierską nie jest właściwie spożytkowana*²⁶⁹⁾.

W strukturze organizacyjnej uczelni znajduje się 7 wydziałów oferujących 20 kierunków studiów, Centrum Pedagogiki i Psychologii, Centrum Szkolenia i Organizacji Systemów Jakości, Centrum Transferu Technologii, Międzyuczelniane Centrum Nowych Technologii Medycznych, Międzynarodowe Centrum Kształcenia. Uczelnia jest udziałowcem w Krakowskim Parku Technologicznym.

Tabela 20

Struktury organizacyjne Politechniki Krakowskiej

| Wyszczególnienie | Według ustawy z 1990 r. | Według ustawy z 2005 r |
|---|--|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Jednostka podstawowa | – Wydział (wykaz w załączniku do statutu) | – Wydział (wykaz w załączniku do statutu) |
| Jaki organ tworzy, znosi, przekształca jednostkę podstawową uczelni | – Senat na wniosek rektora, z inicjatywy własnej rektora lub zainteresowanych podmiotów, większością 2/3 statutowego składu | – Senat na wniosek rektora, z inicjatywy własnej rektora lub zainteresowanych podmiotów, wymagana jest bezwzględna większość przy obecności 2/3 statutowego składu |
| Warunki tworzenia wydziału | – Prowadzenie co najmniej 1 kierunku studiów – Opinia 2 profesorów, w tym co najmniej 2 spoza PK | – Bez zmian – Bez zmian |
| W ramach wydziału | – Instytuty, katedry, zakłady, laboratoria, pracownie | – Katedry, zakłady lub instytuty z nich utworzone |
| Warunki tworzenia samodzielnej katedry (w ramach wydziału) | – Tworzy, przekształca, znosi senat (wymagana jest obecność 2/3 statutowego składu) na wniosek rektora z jego inicjatywy lub z inicjatywy dziekana zaopiniowany przez Radę Wydziału – 7 nauczycieli akademickich, w tym 1 doktor habilitowany i 1 osoba na stanowisku profesora zwyczajnego – Badania i kształcenie w zakresie minimum 1 przedmiotu objętego programem studiów | – Rada Wydziału na wniosek dziekana |

²⁶⁹⁾ http://www.pk.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=207 (16.01.2010).

cd. tabeli 20

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
| Warunki tworzenia samodzielnego zakładu (w ramach wydziału) | <ul style="list-style-type: none"> – 5 nauczycieli akademickich, w tym 1 samodzielny – Kształcenie w zakresie minimum jednego przedmiotu objętego programem studiów | <ul style="list-style-type: none"> – Rada Wydziału na wniosek dziekana |
| Warunki tworzenia katedry | | <ul style="list-style-type: none"> – Tworzy, przekształca, likwiduje Rada Wydziału na wniosek dziekana, przy obecności minimum 2/3 statutowego składu Rady Wydziału – 7 nauczycieli akademickich, w tym 1 profesor |
| Warunki tworzenia zakładu | | <ul style="list-style-type: none"> – Tworzy, przekształca, likwiduje Rada Wydziału na wniosek dziekana, przy obecności co najmniej 2/3 statutowego składu Rady Wydziału – 5 nauczycieli akademickich, w tym 1 samodzielny |
| Warunki tworzenia instytutu | <ul style="list-style-type: none"> – Tworzy, przekształca, znosi Senat (wymagana jest obecność 2/3 statutowego składu) na wniosek rektora z jego inicjatywy lub z inicjatywy dziekana zaopiniowany przez Radę Wydziału – Składa się co najmniej z 2 jednostek organizacyjnych – Powołany do kształcenia i prowadzenia kompleksowych badań naukowych – 3 samodzielnych nauczycieli akademickich (profesor tytularny, profesor nadzwyczajny, doktor habilitowany) | <ul style="list-style-type: none"> – Tworzy, przekształca, likwiduje Rada Wydziału na wniosek dziekana, przy obecności co najmniej 2/3 statutowego składu Rady Wydziału – Składa się co najmniej z 2 jednostek organizacyjnych (katedr, zakładów) |
| Warunki tworzenia katedry w ramach instytutu | <ul style="list-style-type: none"> – 5 nauczycieli akademickich, w tym 1 profesor – Dorobek naukowy, w tym w zakresie kształcenia kadry | – Brak danych |
| Warunki tworzenia zakładu w ramach instytutu | – 3 nauczycieli akademickich | – Brak danych |
| Inne struktury organizacyjne | – Międzywydziałowe instytuty, centra, międzywydziałowe samodzielne katedry, zakłady, pracownie i laboratoria | – Pozawydziałowe jednostki organizacyjne tworzone, przekształcane i likwidowane przez Senat na wniosek rektora |

Źródło: Statut Politechniki Krakowskiej, grudzień 2006 i marzec 2002.

Komentarz

1. Politechnika Krakowska jest jedyną uczelnią techniczną, w której decyzje o utworzeniu katedr i zakładów podejmuje Rada Wydziału.
2. Statut Politechniki Krakowskiej w dziale poświęconym jednostkom organizacyjnym uczelni jest wyjątkowo zwięzły, co jest zaletą, gdyż nie ma przeregulowań, które usztywniają struktury organizacyjne.

Politechnika Śląska – uczelnia o 65-letniej tradycji, kształcąca obecnie na 12 wydziałach. W strukturze uczelni znajdują się również: Centrum Biotechnologii, Centrum Edukacji w Mechatronice, Centrum Innowacji i Transferu Technologii, Centrum Inżynierii Biomedycznej, Centrum Kształcenia Kadr Lotnictwa Cywilnego, Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości. Zasady tworzenia jednostek organizacyjnych nie uległy większym zmianom po wejściu w życie ustawy z 2005 r.

Tabela 21

Struktury organizacyjne Politechniki Śląskiej

| Wyszczególnienie | Według ustawy z 1990 r. | Według ustawy z 2005 r. |
|---|--|--|
| Jednostka podstawowa | Wydział (brak wykazu w statucie) | Wydział (brak wykazu w statucie) |
| Tworzenie, znoszenie, przekształcanie jednostki podstawowej uczelni | – Senat | – Senat |
| Warunki tworzenia wydziału | – Prowadzenie co najmniej 1 kierunku studiów – Posiadanie uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora | – Bez zmian – Bez zmian |
| W ramach wydziału | – Instytuty, katedry | – Instytuty, katedry |
| Warunki tworzenia instytutu | – Tworzy właściwa Rada Wydziału za zgodą rektora – 5 samodzielnych nauczycieli akademickich – Prowadzenie działalności dydaktycznej i naukowej reprezentującej określony kierunek/specjalność studiów bądź co najmniej jedną dyscyplinę uprawianą na wydziale | – Bez zmian – 24 nauczycieli akademickich, w tym profesor i 4 doktorów habilitowanych – Bez zmian |
| Warunki tworzenia katedry | – Tworzy właściwa Rada Wydziału za zgodą rektora – Prowadzenie działalności dydaktycznej i naukowej związanej ze specjalnością studiów, przedmiotem lub grupą przedmiotów odpowiadających dyscyplinom naukowym uprawianym na wydziale – 1 profesor lub 2 doktorów habilitowanych | – Bez zmian – Bez zmian – 10 nauczycieli akademickich, w tym profesor lub 2 doktorów habilitowanych |
| Warunki tworzenia zakładu w ramach instytutu | – Właściwa Rada Wydziału za zgodą rektora – 1 samodzielny nauczyciel akademicki | – Bez zmian – 8 nauczycieli akademickich, w tym profesor lub doktor habilitowany |
| Inne struktury organizacyjne | – Tworzy rektor za zgodą Senatu. – Struktury: Ogólnouczelniane, międzywydziałowe i pozawydziałowe, jednostki wspólne z innymi podmiotami | – Bez zmian – Ogólnouczelniane (Centrum Innowacji i Transferu Technologii, Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości) – Międzywydziałowe – Pozawydziałowe |

Źródło: Statut Politechniki Śląskiej z 26 czerwca 2006 r. i 25 stycznia 1999 r.

Komentarz

- Większość zapisów dotyczących organizacji uczelni nie uległa zmianie.
- Główną zmianą są większe wymagania dotyczące tworzenia instytutu.

Politechnika Lubelska – jedna z 5 uczelni akademickich Lublina – miasta, w którym ogółem kształcą się około 95 tys. studentów. Dane te są o tyle ważne, że w misji uczelni zapisano m.in.: *Wyrażamy szczególną więź z innymi uczelniami Lublina. Wspólnie z nimi tworzymy ważny ośrodek edukacji i nauki. Będziemy aktywnie uczestniczyć w kreowaniu lubelskiego ośrodka akademickiego jako znaczącego i atrakcyjnego dla obecnego i przy-*

szych pokoleń młodzieży. W sferze edukacji będziemy kontynuować współpracę ze szkolnictwem średnim – łączy nas bowiem wspólna troska o rozwój cywilizacyjny Ziemi Lubelskiej i naszej Ojczyzny²⁷⁰⁾. Jest to jeden z niewielu przykładów misji, w której akcentuje się tak wyraźnie związki z regionem. Politechnika Lubelska należy do mniejszych uczelni technicznych pod względem zasobów materialnych, liczby pracowników i studentów. Kształci studentów wyłącznie na kierunkach technicznych. Prowadzonych jest 13 kierunków studiów na 6 wydziałach. W uczelni istnieje Centrum Innowacji i Zaawansowanych Technologii oraz Lubelskie Centrum Transferu Technologii i Lubelski Inkubator Przedsiębiorczości.

Tabela 22

Struktury organizacyjne Politechniki Lubelskiej

| Wyszczególnienie | Według ustawy z 1990 r. | Według ustawy z 2005 r. |
|--|---|---|
| Jednostka podstawowa | – Wydział (wykaz w statucie) | – Wydział (wykaz w statucie) |
| Jaki organ tworzy, znosi, przekształca jednostkę podstawową uczelni? | – Minister na wniosek Senatu po zasięgnięciu opinii RGSzW | – Senat na wniosek rektora |
| Warunki tworzenia wydziału | – Prowadzi co najmniej 1 kierunek studiów | – Bez zmian |
| W ramach wydziału | – Instytuty, katedry, zakłady, pracownie, laboratoria | – Bez zmian |
| Warunki tworzenia instytutu | – Tworzy rektor na podstawie decyzji Senatu – 20 nauczycieli akademickich, w tym 3 samodzielnych – Uzasadnione potrzeby dydaktyczne | – Tworzy, przekształca i znosi rektor po zasięgnięciu opinii Senatu na podstawie wniosku dziekana uchwalonego przez Radę Wydziału |
| Warunki tworzenia katedry | – 10 nauczycieli akademickich, w tym 1 profesor lub doktor habilitowany – Uzasadnione potrzeby dydaktyczne | – Tworzy, przekształca i znosi rektor po zasięgnięciu opinii Senatu (jw.) |
| Inne struktury organizacyjne | – Tworzy rektor (opinia Senatu). – Ogólnouczelniane, międzywydziałowe, pozawydziałowe – Jednostki międzywydziałowe mogą być tworzone wspólnie z innymi instytucjami naukowymi (tworzy rektor na podstawie uchwały Senatu) | – Bez zmian – Ogólnouczelniane, międzywydziałowe – W celu lepszego wykorzystania potencjału intelektualnego i technologicznego mogą być tworzone wyspecjalizowane jednostki badawczo-rozwojowe (np. Centrum Transferu Technologii, Centrum Kształcenia Ustawicznego, Inkubator przedsiębiorczości i inne) |

Źródło: Statut Politechniki Lubelskiej z 10.11.2006 r. i 27.09.2005 r.

Komentarz

1. Zasady tworzenia struktur organizacyjnych w Politechnice Lubelskiej nie zmieniły się w istotny sposób.
2. Tworzenie instytutów i katedr nie jest związane z określoną liczbą pracowników.
3. Wzmocniono rolę rektora w zakresie tworzenia struktur (por. tab. 22)

Politechnika Białostocka – jedyna uczelnia techniczna w północno-wschodniej Polsce. W misji uczelni czytamy m.in.: *Zgodnie z tymi zasadami oraz w poczuciu szacunku dla wielokulturowej tradycji regionu północno-wschodniej Polski, Uczelnia troszczy się o dostępność prowadzonych przez siebie studiów, starając się zapewnić młodzieży ze wszystkich*

²⁷⁰⁾ <http://www.pollub.pl/index.php?kat=134> (16.01.2010).

środowisk równe szanse edukacyjne. Wielokulturowość otoczenia uczelni jest bardzo istotnym czynnikiem determinującym jej działalność. W strukturze organizacyjnej jest 6 wydziałów i 1 wydział zamiejskowy, które kształcą studentów na 24 kierunkach studiów.

Tabela 23

Struktury organizacyjne Politechniki Białostockiej

| Wyszczególnienie | Według ustawy z 1990 r. | Według ustawy z 2005 r |
|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Jednostka podstawowa | Wydział (wykaz w załączniku do statutu) | Wydział, Wydział Zamiejskowy (brak wykazu w statucie) |
| Jaki organ tworzy, znosi, przekształca jednostkę podstawową uczelni | Minister edukacji narodowej na wniosek Senatu uczelni, po zasięgnięciu opinii Rady Głównej | Senat na wniosek rektora |
| Warunki tworzenia wydziału | Samodzielne organizowanie i prowadzenie działalności dydaktycznej i badawczej | <ul style="list-style-type: none"> – Prowadzenie co najmniej jednego kierunku studiów, który nie jest realizowany przez inny wydział lub wydział zamiejskowy – Co najmniej 8 samodzielnych nauczycieli akademickich |
| W ramach wydziału | – Instytut kierunkowy, katedra, zakład | – Katedra, zakład, centrum badawcze, centrum dydaktyczno-badawcze, zespół badawczy, pracownia, laboratorium i inne |
| Instytut | <ul style="list-style-type: none"> – Tworzy, znosi i przekształca rektor na wniosek dziekana – Powołany jest do organizowania i prowadzenia działalności dydaktycznej i naukowej oraz kształcenia kadr naukowych związanych z określonym kierunkiem studiów prowadzonych na wydziale – Wnioski w sprawie łączenia, przekształcania, znoszenia wnosi się po zasięgnięciu opinii pracowników zainteresowanych jednostek – Powołanie dyrektora wymaga opinii Rady Wydziału i zatwierdzeniu przez Senat | <ul style="list-style-type: none"> – Tworzy, znosi i przekształca Senat na wniosek rektora – Jednostka międzywydziałowa lub ogólnouczelniana – Zadaniem instytutu jest prowadzenie działalności dydaktycznej i naukowej oraz kształcenie kadr naukowych w zakresie określonej dziedziny, dyscypliny lub kilku pokrewnych dyscyplin nauki lub sztuki – Dyrektor (profesor lub doktor habilitowany) powoływany jest przez rektora, po zasięgnięciu opinii Senatu |
| Warunki tworzenia Instytutu | Działalność dydaktyczna i naukowa związana z grupą przedmiotów nauczania wchodzących w skład wielu kierunków studiów, a niestanowiących jednego kierunku studiów | <ul style="list-style-type: none"> – 30 nauczycieli akademickich, w tym 4 samodzielnych – Organizacja: zakład, zespół badawczy, zespół dydaktyczny, pracownia, laboratorium, obserwatorium i inne |
| Katedra | <ul style="list-style-type: none"> – Jednostka wydziałowa lub instytutowa powołana do organizowania i prowadzenia działalności dydaktycznej i naukowej oraz związanej z przedmiotem lub grupą przedmiotów nauczania – 1 profesor | <ul style="list-style-type: none"> – Tworzy, przekształca i znosi rektor za zgodą Senatu na wniosek dziekana, zaopiniowany przez Radę Wydziału – Jednostka wydziałowa – Prowadzenie działalności dydaktycznej lub naukowej w ramach dyscypliny lub specjalności naukowej – 12 nauczycieli akademickich, 2 samodzielnych – Kierownik: profesor lub doktor habilitowany (kadencja z możliwością ponownego powołania) |
| Zakład | <ul style="list-style-type: none"> – Powołany jest do organizowania i prowadzenia działalności dydaktycznej i naukowej oraz związanej z przedmiotem lub grupą przedmiotów nauczania – 1 osoba ze stopniem doktora | <ul style="list-style-type: none"> – Zasady tworzenia i znoszenia, jak w przypadku katedry – Jednostka wydziałowa, instytutowa. – 7 nauczycieli akademickich, w tym 1 samodzielny |

cd. tabeli 23

| 1 | 2 | 3 |
|------------------------------|---|--|
| Inne struktury organizacyjne | | <ul style="list-style-type: none"> – Tworzy rektor za zgodą Senatu – Zespół dydaktyczny lub badawczy, powołuje rektor na wniosek dziekana, zaopiniowany przez Radę Wydziału lub kierownika – Inne jednostki wydziałowe, międzywydziałowe, ogólnouczelniane lub międzyuczelniane, centra naukowe lub dydaktyczne oraz jednostki badawczo-rozwojowe w ramach uczelni lub w porozumieniu z innymi podmiotami |

Źródło: Statut Politechniki Białostockiej z 22 czerwca 2006 r. oraz z 1991 r.

Komentarz

1. W statucie z 2006 r. zastrzeżono, że nie jest możliwe prowadzenie tego samego kierunku studiów na różnych wydziałach. To stwierdzenie jest o tyle istotne, że uniemożliwia powielanie kierunków, co zdarza się w uczelniach technicznych.
2. Wzmocniono rangę instytutu, katedry i zakładu określając minimalną liczbę nauczycieli akademickich tam zatrudnionych.
3. Stworzono możliwość organizacji zespołów dydaktycznych i badawczych poza strukturami wydziałowymi.

Harmonizacja struktur organizacyjnych uczelni

Kierowanie uczelnią publiczną, a zwłaszcza przeprowadzanie zmian jest trudnym zadaniem, gdyż wielu uczonych jest przywiązanych do tradycji stabilnego humboldtowskiego uniwersytetu. Poza tym autonomia uczelni przenosi się na autonomię jednostek podstawowych (wydziałów, instytutów) i trafia na poziom katedr, a nawet na poziom poszczególnych pracowników. W ten sposób mamy do czynienia z organizacją, której lider ma nie lada zadanie: harmonizować poczynania poszczególnych jednostek organizacyjnych, stworzyć klimat do współpracy, a przynajmniej współkonkurować o pozyskanie zasobów. Dzieje się to w sytuacji, gdy dominującą działalnością wszystkich uczelni publicznych pod względem wartościowym jest dydaktyka. Ważny jest również fakt, że rektor uczelni publicznej nie ma praktycznie wpływu lub jego wpływ jest ograniczony na wybór władz dziekańskich. Dodatkowo silnym uwarunkowaniem funkcjonowania szkół publicznych jest istnienie wielu ciał kolegialnych, pomocnych przy tworzeniu dokumentów strategicznych, lecz stanowiących przeszkodę w sytuacji konieczności podejmowania decyzji w krótkim czasie. W tej sytuacji rola osoby zarządzającej każdą uczelnią publiczną, w tym w szczególności uczelniami technicznymi jest złożona i wymaga z pewnością umiejętności komunikacji ze środowiskiem akademickim oraz otoczeniem biznesowo-samorządowym, a także wiedzy i umiejętności menedżerskich.

Zasadnicze pytanie, jakie zadano rektorom uczelni publicznych brzmiało: czy uczelnie stanowią luźny związek wydziałów, czy też władze uczelni mają istotny wpływ na podejmowanie inicjatyw wspólnie przez różne jednostki organizacyjne uczelni lub też z udziałem interesariuszy zewnętrznych uczelni. Uwagi rektorów były związane na ogół z wielkością uczelni, którą kierują. Rektorzy uczelni kilkuwydziałowych uznali, że problem federalizacji wydziałów ma marginalne znaczenie, gdyż w ciałach kolegialnych reprezentowane są wszystkie podstawowe jednostki organizacyjne. Problem jest bardziej złożony w większych uczelniach. W wypowiedziach rektorów pojawiło się stwierdzenie, że harmonizowanie

działalności wydziałów oznacza przełamywanie barier umocowanych historycznie, gdyż zdarzają się sytuacje, gdy przedstawiciele wydziałów wyraźnie bronią własnych interesów, niezależnie od konsekwencji podejmowanych decyzji dla całej uczelni²⁷¹⁾.

Rektor AGH podkreślał, że podejmowane są działania motywujące do współpracy międzykatedralnej i międzywydziałowej. Takie zespoły wybierają lidera, a każda z katedr współuczestniczących w przedsięwzięciu ma ustalony udział w zysku, zatem katedry, które oddelegowują pracowników do realizacji projektu nie tracą na tym. Co więcej, sytuacja, gdy zespoły projektowe pokrywają się z katedrami nie służy rozwiązywaniu problemów interdyscyplinarnych. Istotne jest ustalenie jasnych zasad „gry”. W tej uczelni, jako jedynej wśród uczelni technicznych, w statucie zapisana jest kadencyjność kierowników katedr na zasadach obowiązujących organy jednoosobowe uczelni. To rozwiązanie przy silnych katedrach jest istotnym krokiem w kierunku tworzenia struktur elastycznych. Kolejnym ciekawym pomysłem wdrożonym w AGH jest zasada, że wydziały mają oddać konkretną kwotę (z góry ustaloną) na rzecz kosztów ogólnouczelnianych, a źródło finansowania nie ma tu praktycznie znaczenia. W przypadku grantów europejskich, a także umów realizowanych dla przemysłu łączne (tj. wydziałowe i uczelniane) koszty pośrednie nie przekraczają 12%, a w przypadku firm tworzonych wokół uczelni 8%. Takie podejście stwarza pracownikom pole do własnych inicjatyw i sprzyja przedsiębiorczości.

Zdaniem rektorów, stymulowanie pracowników do aktywności przez centrum akademickie jest utrudnione ze względu na to, że nauczyciele oceniani są co 4 lata, a powinni być oceniani przez swoich bezpośrednich zwierzchników na co dzień. Stymulująca rola centrum akademickiego w uczelni przedsiębiorczej polega na tworzeniu warunków do zakładania firm typu *spin-off*²⁷²⁾ i *start-up*²⁷³⁾, jednak rektorzy zwrócili uwagę, że rozwiązania prawne nie nadążają, gdyż przepisy są niejednoznaczne, co zniechęca do podejmowania nowych wyzwań. Poza tym pracownicy wykazują dodatkową aktywność głównie wtedy, gdy wiążą się z tym gratyfikacje finansowe i nie jest wymagany nadmierny wysiłek, co wyraźnie dostrzegają rektorzy wypowiadając się negatywnie o wieloletowości i jednocześnie rozumiejąc pracowników. Zagrożeniem, jakie rektorzy widzą dla rozwoju przedsiębiorczości jest niski poziom finansowania budżetowego działalności B+R oraz, jak to określano, brak ssania ze strony biznesu.

Harmonizowanie nie oznacza standaryzacji wydziałów według jednakowych kryteriów, lecz wykorzystywanie atutów poszczególnych wydziałów i wzmocnienia ich atutami innych oraz szansami w otoczeniu.

Z analizy statutów 17 uczelni technicznych, wynika, że w 12 z nich podstawową jednostką organizacyjną jest wydział, w Politechnice Warszawskiej – wydział i kolegium²⁷⁴⁾,

²⁷¹⁾ Dla przykładu w Politechnice Białostockiej rektor zainicjował współpracę zespołów badawczych, które zajmują się w uczelni wykorzystaniem różnych źródeł energii. W trakcie spotkania inauguracyjnego tę współpracę okazało się, że specjaliści z różnych wydziałów niewiele wiedzą o sobie.

²⁷²⁾ *Przedsiębiorstwo utworzone na podstawie technologii opracowanej w instytucji badawczej, zazwyczaj przez jej pracownika i przy wsparciu tej instytucji.* D. Jemielniak, A.K. Koźmiński, Zarządzanie wiedzą, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 117.

²⁷³⁾ *Przedsiębiorstwo utworzone bez bezpośredniego związku z jednostką naukową [...] przez absolwenta uniwersytetu lub politechniki* D. Jemielniak, A.K. Koźmiński, op. cit.

²⁷⁴⁾ Wydział różni od kolegium to, że prowadzi działalność związaną nie tylko z kierunkiem lub kierunkami studiów, ale również z makrokierunkami i studiami międzykierunkowymi. Na wydziale powinno być zatrudnionych co najmniej 12, a w kolegium 6 samodzielnych nauczycieli akademickich. Wydział powinien spełniać warunki wymagane do nadawania stopnia doktora habilitowanego, kolegium nie ma wymogów dotyczących nadawania stopni naukowych.

w Politechnice Szczecińskiej, Politechnice Koszalińskiej – wydział lub instytut uczelniany, w Politechnice Łódzkiej – wydział lub instytut pozawydziałowy lub międzywydziałowy, natomiast w Politechnice Częstochowskiej – wydział lub inna jednostka organizacyjna, która spełnia wymagania ustawy. Zgodnie z zapisami w statutach uczelni technicznych, decyzję o utworzeniu podstawowej jednostki organizacyjnej podejmuje Senat na wniosek rektora. W statutach wielu uczelni technicznych ujęto zapisy o możliwości tworzenia struktur organizacyjnych poza należącymi do podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni. Jednostki te – międzywydziałowe, międzyuczelniane i ogólnouczelniane – można uznać za segmenty peryferyjne, charakterystyczne dla uniwersytetu przedsiębiorczego. Przykłady przytoczone w części monografii dotyczącej zmian w statutach uczelni po wejściu w życie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. wskazują, że uczelnie techniczne z takich możliwości korzystają w praktyce. Rozwiązania są różnorodne, np. centra uczelniane, szkoły jako związki podstawowych jednostek organizacyjnych czy zespoły dydaktyczne lub badawcze dla wykonania określonych zadań naukowych lub dydaktycznych. Ciekawym rozwiązaniem zastosowanym w AGH jest prawo rektora do tego, aby nie tworzyć w ramach wydziału jednostek organizacyjnych.

W 9 spośród 17 badanych uczelni technicznych decyzje o tworzeniu jednostek pozawydziałowych podejmuje rektor za zgodą Senatu, w 3 – Senat na wniosek rektora, w 1 Senat (domyślnym wnioskodawcą jest rektor), a w 4 pozostałych uczelniach taką decyzję podejmuje rektor po zasięgnięciu opinii Senatu. Wniosek jest następujący: w zakresie podejmowania decyzji o tworzeniu struktur organizacyjnych uczelni technicznych dominuje władza kolegialna, co jest cechą uniwersytetu liberalnego. W uniwersytecie Humboldta podstawową jednostką była katedra, a obecnie w polskich uczelniach z reguły jest nią wydział.

Tryb zatrudniania nauczycieli akademickich

W statutach większości uczelni technicznych określa się, że nawiązanie stosunku pracy z nauczycielami akademickimi następuje na podstawie mianowania lub umowy o pracę²⁷⁵⁾. W niektórych statutach wyraźnie zapisano, że podstawowym stosunkiem pracy nauczyciela akademickiego jest mianowanie. Tam, gdzie tego zapisu nie ma mianowanie jest dominującą formą zatrudnienia. Czas zatrudnienia na poszczególnych stanowiskach przedstawiono w tab. 24. Jak widać, profesorowie tytularni są z reguły zatrudniani na czas nieokreślony, natomiast osoby mające stopień naukowy doktora habilitowanego, po spełnieniu warunków określonych w statutach, zatrudniane są na czas określony (z reguły 5 lat), a następnie w większości uczelni technicznych istnieje możliwość zatrudnienia na tym stanowisku na czas nieokreślony. W Politechnikach Wrocławskiej, Gdańskiej i Koszalińskiej nie ma możliwości zatrudnienia na czas nieokreślony osób, które nie uzyskają tytułu naukowego profesora. W większości uczelni technicznych skrócono czas przeznaczony na uzyskanie stopnia naukowego doktora habilitowanego, w innych zachowano poprzednio obowiązujące regulacje. Efekty powyższych regulacji będzie można ocenić za kilka lat.

²⁷⁵⁾ Jest to przeniesienie zapisu ustawowego.

Tabela 24

Zasady zatrudniania nauczycieli akademickich w uczelniach technicznych

| Uczelnia | Profesor zwyczajny/nadzwyczajny | Doktor habilitowany na stanowisku profesora nadzwyczajnego | Adiunkt | Asystent |
|----------|---------------------------------|--|---|-------------|
| PW | N | 5 lat; później N | 9 lat+3 lata, max 40 ⁱ | 4 + 4 lata |
| AGH | N | 5 lat, później N | 9+4 i max 40 lat ⁱⁱ | 7+1 |
| PŚI | N (zw); 5/N (ndzw) | 5 lat, później N | 4+7+4 i max 40 lat ⁱⁱⁱ | 4+4 |
| PWr | N | 5+3 | 4+4 i 11 lat i 40 lat ^{iv} | 4 dr; 8 mgr |
| PŁ | N | 5 lat, później N | 9+3 | 3+5 |
| PP | b.d. | 5 lat+ 5 lat +... | M/U: 9+3 i max 12 lat ^v | M/U 1+7+1 |
| PG | N | 5+3 | 9+4+2+2 i max 17 lat ^{vi} | 5+3 |
| PKr | O lub N | 5 i O/N | 9+3 i max 30 lat ^{vi} | 8 |
| PCz | b.d. | b.d. | 9+3+3 i max 15 lat ^{vii} | 5+2 |
| PSz | N | 5 lat + 5 lat +... | 9+3 i max 12 lat ^{ix} | 6+2 |
| PB | O lub N | 5 lat, później N | 6+4+2 i max 17 lat ^{vi} | 5+3 |
| PRz | N (zw); 5 lat (ndzw) | 5 lat, później N | 12+4 9+4+4...<29 lat ^{viii} | 4+4 |
| PL | N | 8 lat, później N | 9+4+2 i max 20 lat ^{vi} | 2+6+1 |
| PR | b.d. | b.d. | 12+3 i max 40 lat ^{vi} | 8+1 |
| PK | b.d. | 6+4 | 4+4+2(U) i 9+4 ^{vi} | 1+4+2 |
| PO | b.d. | b.d. | 9+1+1 | 8 |
| PŚw | O lub N | 5 lat+ 5 lat (lub N) | 5+5 i max 12+2 ^{vi} | 3+5 |

ⁱ Mianowani na stanowisko przed 2003 r.

ⁱⁱ Mianowani na stanowisko przed 2002 r.

ⁱⁱⁱ Mianowani na stanowisko przed 1991 r. (czas jest liczony od 1984 r.).

^{iv} Mianowani na stanowisko przed 2002 r. – 40 lat; mianowani po 2002 r. – 11 lat.

^v Mianowani na czas nieokreślony przed 1997 r. – czas jest liczony od 2006 r.; Mianowani na czas nieokreślony po 1997 r., ale przed 2006 r. – czas jest liczony od daty mianowania.

^{vi} Dla zatrudnionych na tym stanowisku w dniu wejścia w życie w statutu (2006 r.).

^{vii} Dla obecnie zatrudnionych na tym stanowisku – czas jest liczony od 2006 r. Osobom wybranym jako organy jednoosobowe (lub ich zastępcy) czas zatrudnienia przedłuża się do końca kadencji.

^{viii} Mianowani na stanowisko przed 1990 r. – czas jest liczony od 1984 r.

^{ix} Czas jest liczony od 2001 r. dla osób zatrudnionych przed 2001 r.; od dnia zatrudnienia dla osób zatrudnianych między 2001 r. a 2006 r.

N – czas nieokreślony, O – czas określony, M – mianowanie, U – umowa o pracę.

Źródło: Statuty uczelni technicznych.

Przytaczając informacje dotyczące trybu zatrudniania nauczycieli akademickich można postawić następujące pytania: Czy uczelnie, w których bardziej rygorystyczne są wymogi zatrudniania na czas nieokreślony wykorzystują to do prowadzenia elastycznej polityki osobowej wspomaganą rygorystycznymi ocenami pracowników, a w przypadku słabych osiągnięć nie przedłużają kontraktu? Czy w tych uczelniach pracownicy zagrożeni zwolnieniem są bardziej produktywni? Czy zatrudnia się pracowników do realizacji grantów na czas określony? Niestety, z uwagi na brak szczegółowych informacji nie można odpowiedzieć na te ważne pytania, które mogłyby wskazać, czy polityka zatrudnienia uczelni sprzyja ewolucji uczelni w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego.

Diagnoza

Wszystkie uczelnie techniczne, z których rektorami były przeprowadzane wywiady są zdecentralizowane pod względem finansowym, co w praktyce oznacza, że środki budżetowe dzielone są pomiędzy podstawowe jednostki organizacyjne według algorytmu przyjętego przez Senat, a przychody własne tych jednostek, po zmniejszeniu o koszty pośrednie, pozostają do ich dyspozycji. W opinii rektorów, decentralizacja finansowania uczelni sprzyja efektywniejszemu gospodarowaniu środkami i motywuje do podejmowania inicjatyw w kierunku pozyskiwania dodatkowych zasobów finansowych. Zdaniem autora, decentralizacja utrudnia jednak podejmowanie kluczowych decyzji z punktu widzenia władz uczelni.

Podstawowe jednostki organizacyjne uczelni to sztywne struktury, niesprzyjające rozwijaniu interdyscyplinarnych badań oraz kształcenia z udziałem kilku jednostek organizacyjnych uczelni. Z uwagi na zapisy w statutach uczelni, podstawowe funkcje pełnią katedry, których kierownicy są wybierani przez rady podstawowych jednostek organizacyjnych, a liczba ich kadencji nie jest ograniczona (poza AGH). W ten sposób struktury organizacyjne współczesnej polskiej uczelni technicznej są bliskie modelowi uniwersytetu liberalnego.

Z wypowiedzi rektorów wyłaniają się kierunki proponowanych zmian, których celem jest uelastycznienie struktur organizacyjnych:

1. Otwarcie na inicjatywy oddolne, co jest pierwszym krokiem do przyzwolenia na samoorganizowanie się.
2. Zachęcanie do tworzenia dużych jednostek podstawowych oraz elastycznych zespołów, które będą mogły podjąć się realizacji dużych tematów badawczych.
3. Delegowanie kompetencji jak najniżej.
4. Motywowanie do tworzenia zespołów międzywydziałowych, choć tu niektórzy rektorzy zastrzegali, że brakuje im instrumentów (głównie finansowych).
5. Uświadomienie pracownikom, że zagrożenia demograficzne najłatwiej neutralizować angażowaniem się w działalność badawczo-rozwojową.

Można się spodziewać, że nowe struktury organizacyjne uczelni, tworzone od kilku lat, głównie po wejściu w życie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r., przyniosą efekty za kilka lat. A zatem pod względem organizacji uczelni i stymulującej roli centrum akademickiego uczelnie techniczne są bliższe modelowi liberalnego niż przedsiębiorczego uniwersytetu. Pozytywne zmiany w tym zakresie można zaobserwować głównie w najsilniejszych uczelniach, gdyż sięgają one po nowe rozwiązania organizacyjne częściej i w większym stopniu niż inne. Szczegółowe uwagi dotyczące struktur organizacyjnych są następujące:

1. W latach 1990-2005 w uczelniach technicznych zauważono zmiany pierwszego rodzaju²⁷⁶⁾, natomiast nie zaobserwowano zmian drugiego rodzaju²⁷⁷⁾. Struktury organizacyjne uczelni zmieniały się, zdaniem rektorów, zbyt wolno, gdyż opór materii jest znaczny. Nie oznacza to, że sztywne struktury organizacyjne należy pielęgnować.
2. Osią organizacyjną uczelni są podstawowe jednostki organizacyjne, to znaczy wydziały, instytuty (np. Politechnika Koszalińska) lub kolegium (Politechnika Warszawska). Pokazuje to znaczenie tradycji, a nałożenie na to faktu, że w niemal wszystkich (poza

²⁷⁶⁾ Zmiany pierwszego rodzaju, nazywane morfostazą (*morphostasis*) nie dotyczą fundamentów organizacji, które *ex definitione* są nienaruszalne. Zmiany te są wynikiem naturalnego procesu rozwoju organizacji. A. Levy, Second-Order Planned Change: Definition and Conceptualization, *Organizational Dynamics* 1986, Vol. 15, No. 1, s. 10.

²⁷⁷⁾ Zmiany drugiego rodzaju, nazywane morfogenezą (*morphogenesis*) wnikają do „kodu genetycznego” organizacji. Dotyczą zmian systemowych w organizacji, A. Levy, op. cit., s. 7.

AGH) uczelniach stanowiska kierowników katedr można piastować przez wiele kadencji skłania do konkluzji, że niezbędna jest zmiana filozofii myślenia w tym zakresie. Tworzenie silnych katedr, zdaniem rektora AGH, pozwoli na realizację większych przedsięwzięć i uniknięcie stabilizacji, która w wielu przypadkach nie sprzyja rozwojowi katedr.

3. Poszczególne uczelnie techniczne poszukują nowych, bardziej elastycznych struktur organizacyjnych, równocześnie zachowując tradycyjne. Są to m.in.: centra badawcze, centra dydaktyczne, badawczo-rozwojowe i inne, które w założeniu mają skupiać uczonych z różnych jednostek organizacyjnych uczelni, a także spoza niej. Można to uznać za pierwszy krok uczelni w kierunku przejścia do struktury, w której osią organizacyjną będą zespoły dydaktyczne, badawcze i inne, natomiast osią koordynacyjną wydziały/instituty²⁷⁸⁾.
4. Za nowatorski należy uznać zapis o możliwości tworzenia struktur organizacyjnych przez grupę zainteresowanych pracowników o określonych kwalifikacjach, a także struktur, do których przynależność jest dobrowolna (PWr). Takie zmiany idą w kierunku uelastycznienia uczelni i odejścia od tradycyjnych mechanistycznych struktur organizacyjnych.
5. Korzenie uniwersytetu liberalnego są wyraźnie widoczne w strukturach organizacyjnych polskich publicznych uczelni technicznych, jednak zmiany, o których mowa wyżej wskazują, że uczelnie stopniowo odchodzą od tego modelu.

Jak twierdzili rektorzy uczelni technicznych, podstawowa aktywność nauczycieli akademickich koncentruje się w katedrach i podstawowych jednostkach organizacyjnych (wydziałach/institutach), a rolą władz akademickich uczelni jest sprzyjanie przedsiębiorczości. Z drugiej strony władze oczekują od nauczycieli akademickich zrozumienia decyzji podejmowanych dla dobra uczelni jako całości, nawet, gdy dotyka to ich *status quo*. Takie założenie wydaje się nieco naiwne. Dlatego ważne jest wzmocnienie roli centrum sterującego, polegającej na stymulowaniu przedsiębiorczości rdzenia akademickiego.

Transformacja uczelni wymaga wdrożenia kultury przedsiębiorczości na poziomie podstawowych jednostek organizacyjnych. Można to uczynić sprzyjając tworzeniu międzydyscyplinarnych zespołów badawczych i dydaktycznych, a także firm typu *spin-off* złożonych z przedstawicieli różnych dyscyplin wiedzy. Stymulująca rola centrum akademickiego może też polegać na poszukiwaniu partnerów uzupełniających ofertę uczelni (współpracujących i konkurujących zarazem). Warunkiem sukcesu uczelni jest przekonanie środowiska akademickiego, że uczelnia ma wiele ról do spełnienia poza kształceniem i prowadzeniem działalności badawczej, jak choćby urzeczywistnianie trzeciej misji. Stymulująca rola centrum akademickiego oznacza również konieczność dotarcia do korzeni wartości akademickich. Dlatego jest to bardzo trudne.

2.3.3. Relacje uczelni z otoczeniem

Budowanie i rozwijanie relacji z otoczeniem jest ważnym zadaniem współczesnych uczelni. Takie opinie można znaleźć w komunikacie Komisji Wspólnot Europejskich w sprawie realizacji programu modernizacji uniwersytetów, gdzie czytamy m.in., że należy²⁷⁹⁾:

- Znieść bariery wokół uniwersytetów w Europie, tj. zwiększyć mobilność geograficzną i międzysektorową.

²⁷⁸⁾ Por. J. Wissema, *Technostarterzy...*, op. cit., s. 52.

²⁷⁹⁾ Rola uniwersytetów w Europie wiedzy. Komunikat Komisji Europejskiej, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2004, nr 1/23, 164-185.

- Zapewnić prawdziwą autonomię i rozliczalność uniwersytetów, przewyżając rozdrobienie uczelni na wydziały i inne jednostki organizacyjne oraz wprowadzając profesjonalne zarządzanie zasobami ludzkimi i finansami.
- Tworzyć klimat dla rozwoju ustrukturyzowanych partnerstw ze środowiskiem biznesu, sprzyjając powstawaniu firm typu *spin-off*.
- Dbać o właściwe połączenie kwalifikacji i umiejętności dla potrzeb rynku pracy, wprowadzając programy kształcenia oparte na strukturze kwalifikacji zamiast kierunków studiów.
- Zmniejszać braki w finansowaniu kształcenia i badań naukowych, z tym, że uniwersytety powinny być finansowane z budżetu w zależności od tego co robią i jakie mają plany, a nie czym są lub jaką zatrudniają kadre.
- Zwiększać interdyscyplinarność kształcenia i badań, koncentrując się mniej na dyscyplinach naukowych, a bardziej na zakresie badań.
- Aktywować wiedzę poprzez współdziałanie ze społeczeństwem, kładąc nacisk na społeczną odpowiedzialność uczelni.
- Nagradzać doskonałość, zapewniając najlepszym uczonym pełną autonomię i finansowanie oraz w efekcie sprawić, aby Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego oraz Europejska Przestrzeń Badawcza były bardziej atrakcyjne w świecie.

Konkurencja pomiędzy współczesnymi uczelniami to konkurencja drgających sieci²⁸⁰ wewnątrz i wokół każdej z tych instytucji, a nie wyłącznie rywalizacja uczelni, czy też wydziałów. Wymaga to oderwania się od tradycyjnego, humboldtowskiego postrzegania uniwersytetu, który przed laty pełnił bardzo ważną rolę, na rzecz postrzegania go w układzie sieciowym. Świat się jednak zmienił, a wraz z nim uczelnie. Nieprzypadkowo organizowane są międzynarodowe spotkania, jak np. konferencja OECD pt. „Higher Education in a World Changed Utterly: Doing More with Less” (Paryż, wrzesień 2010 r.).

W koncepcji uniwersytetu liberalnego uczelnie były traktowane jak „świątynie wiedzy”, strzegące wolności akademickich, a zwłaszcza wolności badań naukowych i nauczania. Jedną z cech uczelni funkcjonujących według modelu uniwersytetu liberalnego jest niezależność od otoczenia. Uczelnie przedsiębiorcze elastycznie reagują na potrzeby otoczenia i potrafią je kreować. Sprzyja temu tworzenie elastycznych struktur organizacyjnych, a także przyzwolenie na samoorganizowanie się pracowników. Takie sygnały pojawiają się w niektórych uczeniach technicznych, jednak brak motywacji i przyzwyczajenia utrudnia zmiany w tym kierunku. W wielu uczelniach technicznych powstają jednostki organizacyjne wyspecjalizowane w transferze wiedzy, kontaktach z przemysłem, ochronie własności intelektualnej, rozwijaniu różnych form kształcenia ustawicznego oraz kontaktów z absolwentami czy pozyskiwaniu zasobów. Polskie uczelnie techniczne znajdują się obecnie w fazie budowania takich struktur i ocena efektów ich funkcjonowania jest przedwczesna, niemniej jednak zasadne jest analizowanie dobrych praktyk w tym zakresie i szersze porównywanie doświadczeń poszczególnych uczelni.

Wspólnym elementem w odpowiedziach rektorów na pytanie o kształtowanie relacji uniwersytetu z otoczeniem było przekonanie, że współczesna uczelnia jest organizacją, która musi dynamicznie dostosowywać się do zmian otoczenia, a także kreować je. Poza tym rektorzy podkreślali, że polskie przedsiębiorstwa dążąc do zwiększenia efektywności wyczerpały już proste zabiegi i w perspektywie kilku lat będą zmuszone do tego, aby stać się bardziej innowacyjne niż obecnie, a to będzie wymagało współpracy ze środowiskiem

²⁸⁰ Por. K. Perechuda, Dyfuzja wiedzy w przedsiębiorstwie sieciowym. Wizualizacja i kompozycja, Akademia Ekonomiczna, Wrocław 2005.

akademickim. Środowisko akademickie musi się do tej współpracy przygotować. Uczelnie identyfikujące się z potrzebami regionów będą, zdaniem rektorów, znacznie lepiej w nich postrzegane.

Próbą stworzenia pomostu pomiędzy uczelnią a otoczeniem jest zapis ustawowy dotyczący możliwości tworzenia konwentu: *W uczelni publicznej, jeżeli statut tak stanowi, obok senatu [...], może działać konwent o kompetencjach oraz składzie określonych w statucie uczelni*²⁸¹⁾. W ustawie czytamy m.in., że [...] *w skład konwentu uczelni publicznej mogą wchodzić przedstawiciele: organów państwowych; organów samorządu terytorialnego i zawodowego, instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych, organizacji pracodawców oraz, jeżeli statut tak stanowi, organizacji samorządu gospodarczego, przedsiębiorców i instytucji finansowych*²⁸²⁾. Takie usytuowanie ustawowe wynika z intencji ustawodawcy, aby nadać istotną rangę konwentowi.

W trakcie wywiadów z rektorami uczelni technicznych pytano m.in. o to, czy w uczelni utworzono konwent, a jeśli tak, jaka jest jego rola oraz jak rektorzy widzą przyszłość tego organu w kształtowaniu relacji uczelni z otoczeniem. Opinie rektorów na temat roli konwentu były zróżnicowane: od konstatacji rektora Politechniki Wrocławskiej, że konwent nie jest niczym nowym, gdyż w uczelni od lat funkcjonowała rada społeczno-gospodarcza skupiająca przedstawicieli samorządu, biznesu i środowiska akademickiego, do stwierdzenia rektora Akademii Górniczo-Hutniczej, że konwent traktuje, jak izbę niższą senatu. W statutach 11 spośród 17 uczelni technicznych zapisana jest możliwość utworzenia konwentu jako ciała doradczego rektora, które ma wspierać władze uczelni w realizacji trzeciej misji uniwersytetu. W kilku uczelniach, mimo zapisu w statucie do tej pory konwentu formalnie nie powołano, w kilku innych konwent już debatował nad kluczowymi problemami uczelni²⁸³⁾.

W Politechnice Wrocławskiej nie powołano konwentu, ale analogiczne ciała istnieją przy kilku wydziałach. Z doświadczeń rektora tej uczelni kadencji 2002-2008 wynika, że konwenty działają „w jedną stronę”, skupiając dobroczyńców. Rektor uważa, że konwent zapisany w ustawie jest ciałem dekoracyjnym, wpisanym po to, aby był kontakt społeczny między uczelnią a otoczeniem. Byłoby to zasadne, gdyby konwent miał uprawnienia rady powierniczej i decydował o wyborze rektora. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby rektor powołał takie ciało niezależnie od uwarunkowań ustawowych. Zdaniem rektora, takie ciało nie jest w stanie zintensyfikować współpracy ze społeczeństwem ani podmiotami gospodarczymi, gdyż nie ma ku temu kompetencji. Taką opinię potwierdza rektor innej uczelni mówiąc, że możliwość powołania konwentu jest zapisana w statucie uczelni, ale trwają dyskusje nad usunięciem tego zapisu. Nie zmienia to faktu, że ta uczelnia współpracuje z samorządem oraz izbami gospodarczymi, a efekty tej współpracy są widoczne.

W Statucie Politechniki Krakowskiej konwentowi poświęcono rozdział, określając jego zadanie jako *wspieranie i promocja uczelni*, a kompetencje to m.in. *wyrażanie opinii o ogólnych kierunkach działania PK, proponowanie nowych kierunków kształcenia i specjalności szczególnie potrzebnych w regionie*. Zapisy dotyczące powołania konwentu pojawiły się w strategiach uczelni (np. Politechniki Krakowskiej), co wskazuje na możliwość nieodległego utworzenia konwentów, a to z kolei świadczy o tym, że rektorzy doceniają

²⁸¹⁾ Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym op. cit., art. 60, ust. 4.

²⁸²⁾ Ibid., art. 63.

²⁸³⁾ Warto w tym miejscu zauważyć bezwładność, z jaką powstają nowe struktury organizacyjne. Możliwość tworzenia konwentu zapisano w ustawie z 2005 r., rok później uczelnie uchwaliły swoje statuty i pierwsze konwenty zaczęły oficjalnie funkcjonować w 2007 r. Zatem od ustawy do urzeczywistnienia jej zapisów minęły 2 lata.

wagę budowania relacji: uczelnia-samorząd-biznes. Ważne jest przy tym, jak podkreśla rektor Politechniki Krakowskiej, aby konwent miał zrównoważony skład, tj. taki, który nie będzie zdominowany przez żadną z reprezentowanych grup.

Rektor Politechniki Warszawskiej, uczelni, w której nie powołano dotychczas konwentu dostrzega, że *przydałoby się, aby ktoś przyglądał się uczelni z boku, zwłaszcza w kluczowych sprawach, jak na przykład przy okazji tworzenia strategii*. Obecnie w tej uczelni powstaje „filozofia kompletowania konwentu”, ciała złożonego z przedstawicieli różnych instytucji, pozbawionego jakichkolwiek wpływów politycznych.

Dużą wagę do funkcjonowania konwentu przykładają rektor Akademii Górniczo-Hutniczej. W skład konwentu AGH, którego przewodniczącym jest prezes Państwowej Agencji Atomistyki wchodzi m.in.: obecny i byli rektorzy uczelni, przedstawiciele lokalnych władz, przedstawiciele administracji państwowej, jak np. Główny Geolog Kraju, Główny Geodeta Kraju, prezes Urzędu Patentowego, prezes Wyższego Urzędu Górniczego, a także prezesi wielu ważnych przedsiębiorstw. Jak czytamy w statucie (art. 17), *do kompetencji Konwentu AGH należy m.in.: wyrażanie opinii o ogólnych kierunkach działania uczelni; proponowanie podjęcia przez uczelnię nowych kierunków kształcenia i specjalności szczególnie potrzebnych gospodarce narodowej; wyrażanie opinii w sprawie działalności badawczej uczelni; promowanie działań uczelni w kraju i za granicą oraz wyrażanie opinii w sprawach wiążących uczelnię z życiem i gospodarką kraju*. Konwent AGH spotyka się co najmniej dwa razy w roku.

W uczelniach, których siedziby są rozproszone terytorialnie (np. Politechnika Śląska) rozważano celowość powołania konwentu, ale przeważał pogląd, że lepszym rozwiązaniem będzie budowanie relacji pomiędzy uczelnią a otoczeniem, tj. z władzami samorządowymi poszczególnych miast, gdzie uczelnia ma swoje siedziby oraz kierownictwem firm zlokalizowanych na terenie całej śląskiej aglomeracji.

W Politechnice Opolskiej, zdaniem Pani prorektor, konwent jest mało wykorzystany i jego rola z pewnością zostanie wzmocniona. Szkoda tylko, że konwent nie ma mocy decyzyjnej, stwierdziła rozmówczyni²⁸⁴⁾.

W Statucie Politechniki Szczecińskiej (obecnie tworzącej wraz z Akademią Rolniczą Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny) zapisano, że konwent uczelni będzie opiniował plany rozwojowe i strategię rozwoju uczelni, w szczególności pod kątem zbieżności z planami i strategiami rozwoju regionu i miasta [...] *oraz w sprawach dotyczących kierunków i specjalności kształcenia z punktu widzenia potrzeb regionalnych oraz kierunków rozwoju badań i prac rozwojowych w zakresie dostosowania ich do obecnych i przyszłych potrzeb rozwojowych podmiotów gospodarczych i instytucji regionalnych*.

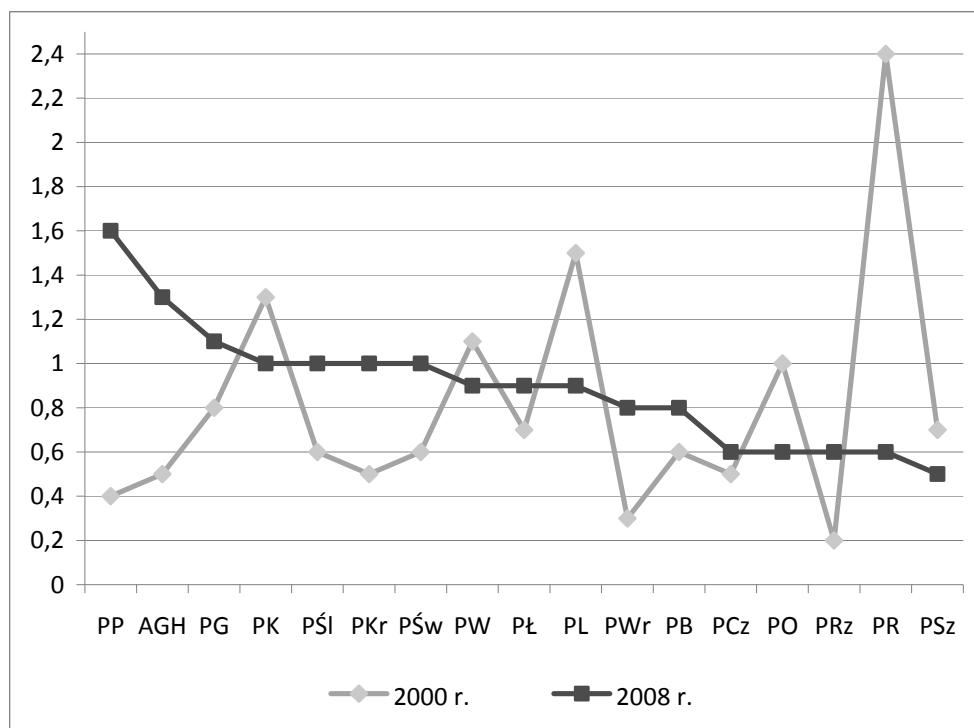
Konwenty i rady społeczne uczelni pełnią ważną rolę w budowaniu jej relacji z otoczeniem. Efekty ich działalności mają wymiar bardziej jakościowy niż ilościowy. Uzupełniając analizy jakościowe zaproponowano trzy wybrane wskaźniki ilościowe, które mogą stanowić miarę współpracy uczelni z otoczeniem:

- w zakresie pierwszej misji – liczba słuchaczy studiów podyplomowych w relacji do liczby nauczycieli akademickich zatrudnionych w poszczególnych uczelniach w latach 2000 i 2008,

²⁸⁴⁾ W Statucie Politechniki Opolskiej zapisano, że konwent [...] *pełni funkcje opiniodawcze i doradcze w sprawach ważnych dla uczelni [...] między innymi: tworzenie w regionie klimatu i zrozumienia sprzyjającego rozwojowi Uczelni, podejmowanie działań w celu tworzenia warunków rozwoju Uczelni, współudział w organizowaniu i tworzeniu patronatu nad Uczelnią, przedstawianie opinii dotyczących kierunków rozwoju gospodarczego regionu i kraju i przedstawianie potrzeb regionu w zakresie uruchamiania badań, tworzenia laboratoriów i kierunków studiów*.

- w zakresie drugiej misji – udział przychodów ze sprzedaży usług B+R uczelni w 2008 r.,
- w zakresie trzeciej misji – liczba zgłoszeń wynalazków i wzorów użytkowych w poszczególnych uczelniach w latach 1990-1999 oraz 2000-2009 do średniej liczby nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelni w pełnym wymiarze czasu pracy w analizowanym okresie.

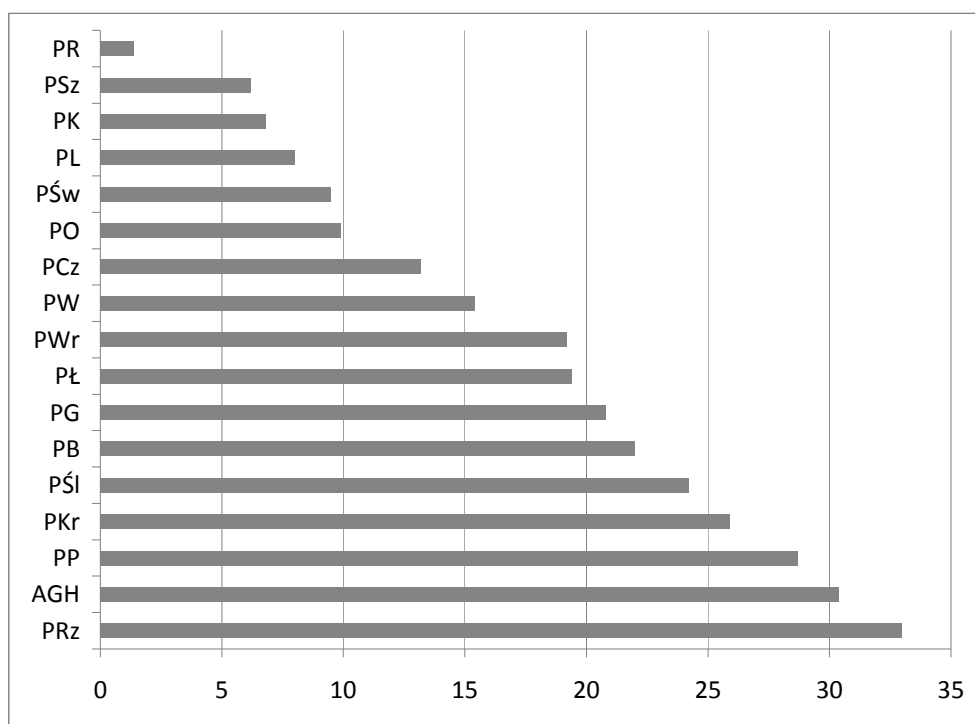
Interpretacja wskaźników powinna być rozważna, aby nie prowadziła do zbyt daleko idących wniosków. Miarą ilościową współpracy uczelni z otoczeniem, związanej z działalnością dydaktyczną jest liczba słuchaczy studiów podyplomowych w relacji do liczby nauczycieli akademickich zatrudnionych w poszczególnych uczelniach. Przyjęto taką miarę, gdyż większość osób prowadzących zajęcia na studiach podyplomowych to nauczyciele akademicy zatrudnieni w uczelni (na wydziale) oferującej dany rodzaj studiów. Wskaźnik ten pokazuje aktywność nauczycieli akademickich w zakresie oferowania jednej z form kształcenia przez całe życie. Aktywność jest wyraźnie zróżnicowana pomiędzy poszczególnymi instytucjami akademickimi, a także zmienia się znacząco w czasie (*in plus* oraz *in minus*) w większości z nich (rys. 11). Warto podkreślić, że w latach 2005-2010 słuchacze studiów podyplomowych prowadzonych przez wiele uczelni korzystali z możliwości wsparcia finansowego ze strony Europejskiego Funduszu Społecznego, stąd ich liczba znacząco wzrosła w tych uczelniach, które otrzymały na ten cel dofinansowanie.



Rys. 11. Relacja liczby słuchaczy studiów podyplomowych do liczby nauczycieli akademickich w uczelniach technicznych w latach 2000 i 2008

Źródła: Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe 2000, op. cit.;
Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe 2008, op. cit.

Drugi wskaźnik ilościowy określający współpracę uczelni z otoczeniem dotyczy działalności badawczo rozwojowej (rys. 12).



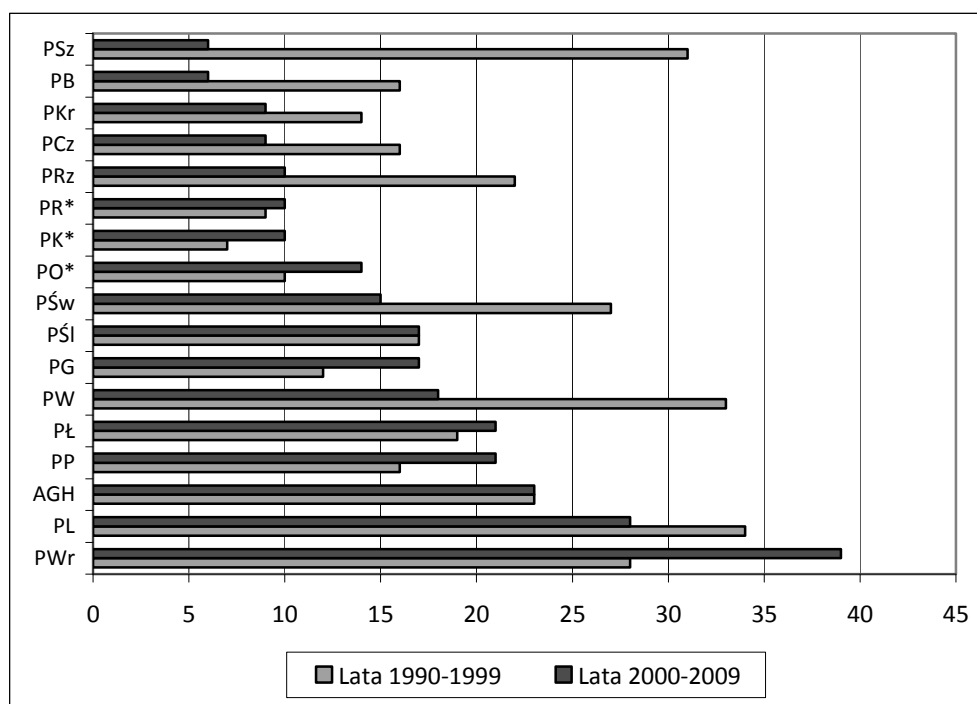
Rys. 12. Udział sprzedaży towarów i usług w działalności B+R w przychodach operacyjnych uczelni technicznych w 2008 r. (%)

Źródło: Informacja uzyskana z GUS w związku z udziałem w projekcie EUMIDA, Feasibility study for creating a European Universities Data Collection, 2009-2010.

Zestawiając dane dotyczące sprzedaży usług z przychodami operacyjnymi poszczególnych uczelni okazuje się, że korelacja pomiędzy tymi wielkościami jest dość silna (0,54), co sugerowałoby, że uczelnie o wyższych przychodach operacyjnych uzyskują wyższe przychody ze sprzedaży swoich towarów i usług.

Trzecim wskaźnikiem jest liczba zgłoszonych wynalazków w latach 1990-1999 i 2000-2009, przypadających na 100 nauczycieli akademickich (rys. 13)²⁸⁵. Wskaźnik ten w 8 uczelniach wzrósł, w kolejnych 8 zmalał, a w 1 pozostał bez zmian. Nie daje to podstawy do wyciągania wniosków. Można jedynie podkreślić, że w badanych okresach 10-letnich aktywność mierzona liczbą zgłoszonych wynalazków i wzorów patentowych spadła o około 10%, a w liczbach bezwzględnych średnio około 20 nauczycieli akademickich na 100 zgłosiło wynalazek lub wzór patentowy w każdym z analizowanych okresów. Zważywszy, że analiza dotyczy uczelni technicznych, taki rezultat można uznać za niewygórowany.

²⁸⁵ Ze względu na niewielkie zmiany liczby nauczycieli akademickich w ciągu 10 lat, przyjęto wartość średnią z roku rozpoczynającego i kończącego każdy z analizowanych okresów.



* Uwzględniono dorobek odpowiednich wyższych szkół inżynierskich, które zostały w połowie lat 90. przekształcone w politechniki.

Rys. 13. Liczba zgłoszonych wynalazków i wzorów użytkowych na 100 pracowników

Źródło: Baza danych Urzędu Patentowego RP <http://www.uprp.pl/patentwebaccess/databasechoose.aspx?language=polski> (20.01.2011).

Diagnoza

W uczelniach technicznych powszechnie tworzone są centra transferu technologii, inkubatory przedsiębiorczości i wiele innych struktur, które mają służyć komercjalizacji technologii. Efekty funkcjonowania tych struktur nie są jeszcze wyraźnie dostrzegalne, jednak wiele inicjatyw uczelni i biznesu pozwala sądzić, że staną się one początkiem współpracy uczelni z biznesem, która zaowocuje większym udziałem środków pozabudżetowych w finansowaniu publicznych szkół wyższych. Trzeba jednak podkreślić, że ewolucja uczelni w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego może przynieść wymierne skutki finansowe w postaci zwiększenia finansowania działalności badawczej uczelni ze źródeł pozabudżetowych dopiero po kilku latach, pod warunkiem zwiększenia finansowania budżetowego.

Konwenty, jako organy doradczo-opiniujące powołano w kilku uczelniach, a doświadczenia są ogólnie pozytywne, jednak przykład konwentu pokazuje, że zapisy ustawy z 2005 r. nie zostały przez uczelnie dotychczas skonsumowane. Trzeba podkreślić, że rektorzy nie są natomiast entuzjastycznie nastawieni do propozycji wpisania obowiązku tworzenia organów doradczych w uczelniach.

Czy zatem uczelnie rozwijają relacje z otoczeniem systemowym? Na podstawie przeprowadzonych wywiadów wydaje się, że w uczelniach, w których podjęto odważne działania organizacyjne odpowiedź jest pozytywna. Najlepsze efekty osiągają uczelnie, których rektorzy uważają, że *tradycyjny kierownik czy też dyrektor nie jest już ogniwem spajającym, a wręcz przeciwnie działa według zasady „impulsów sprawczych” generując nowe przeszerzenie do działania i decydowania*²⁸⁶⁾.

2.3.4. Finansowanie uczelni

Uniwersytet liberalny był finansowany przez państwo. Jednym z elementów modelu uniwersytetu przedsiębiorczego jest dywersyfikacja źródeł finansowania. Aby bardziej szczegółowo ocenić, do którego modelu jest bliżej polskim uczelniom technicznym przeanalizowano dane za lata 2000-2008, w przypadku danych ogólnych sięgając do 1995 r., gdyż te dane są dostępne.

Podstawową działalnością uczelni technicznych, podobnie jak i innych, jest działalność dydaktyczna, na którą przeznaczają się około 70% przychodów z działalności operacyjnej i ta wielkość nie ulega zasadniczym zmianom od kilkunastu lat (tab. 25).

Tabela 25

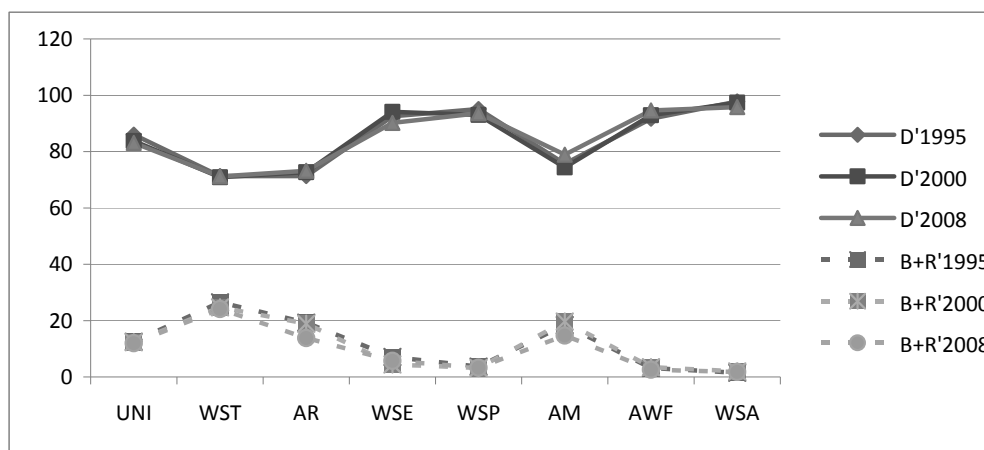
Struktura przychodów z działalności operacyjnej szkół wyższych w Polsce (w %)

| Przychody | Wyższe szkoły publiczne | | | Wyższe szkoły techniczne | | |
|-----------------------------------|-------------------------|---------|---------|--------------------------|---------|---------|
| | 1995 r. | 2000 r. | 2008 r. | 1995 r. | 2000 r. | 2008 r. |
| Z działalności dydaktycznej | 79,8 | 79,7 | 80,6 | 71,3 | 70,9 | 71,2 |
| Z działalności badawczej | 17,1 | 15,8 | 14,1 | 26,5 | 24,7 | 24,1 |
| Z działalności gospodarczej | 1,1 | 0,5 | 0,7 | 0,2 | 0,1 | 0,4 |
| Ze sprzedaży towarów i materiałów | 0,3 | 0,3 | 0,2 | 0,5 | 0,1 | 0,1 |
| Pozostałe przychody operacyjne | 1,4 | 2,8 | 3,9 | 0,8 | 2,7 | 3,2 |

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r., GUS, Warszawa 2001, s. 446; Finanse szkół wyższych w 1995 r., GUS, Warszawa 1996, s. 22.

Udział środków przeznaczonych na działalność dydaktyczną w poszczególnych typach uczelni jest zróżnicowany, jednak w latach 1995-2008 struktura przychodów nie ulegała zasadniczym zmianom (rys. 14).

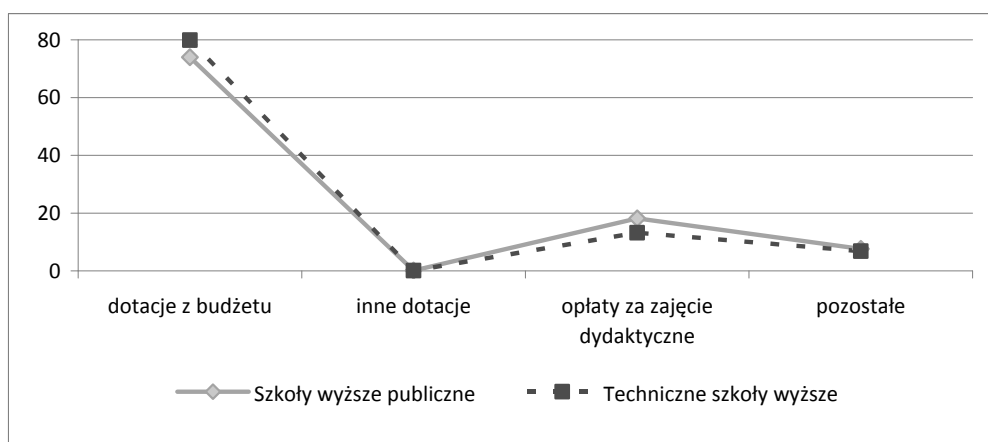
²⁸⁶⁾ K. Perechuda, *Filozofia I-Cing w zarządzaniu*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 2008, s. 74.



Rys. 14. Struktura przychodów operacyjnych według typu uczelni (%)

Źródło: Finanse szkół wyższych w 1995 r., GUS, Warszawa 1996, s. 2; Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r., op. cit., s. 320; Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 446.

Głównym źródłem finansowania uczelni publicznych są dotacje, co dotyczy zarówno działalności dydaktycznej (rys. 15, tab. 26), jak i badawczej (rys. 16, tab. 27). Taki obraz, zmieniający się w niewielkim stopniu od kilkunastu lat świadczy o tym, że uczelnie techniczne są pod względem źródeł finansowania bliższe uniwersytetowi Humboldta niż Clarka.



Rys. 15. Struktura przychodów z działalności dydaktycznej szkół wyższych w 2008 r. (%)

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 324.

Tabela 26

Struktura przychodów z działalności dydaktycznej szkół wyższych w Polsce

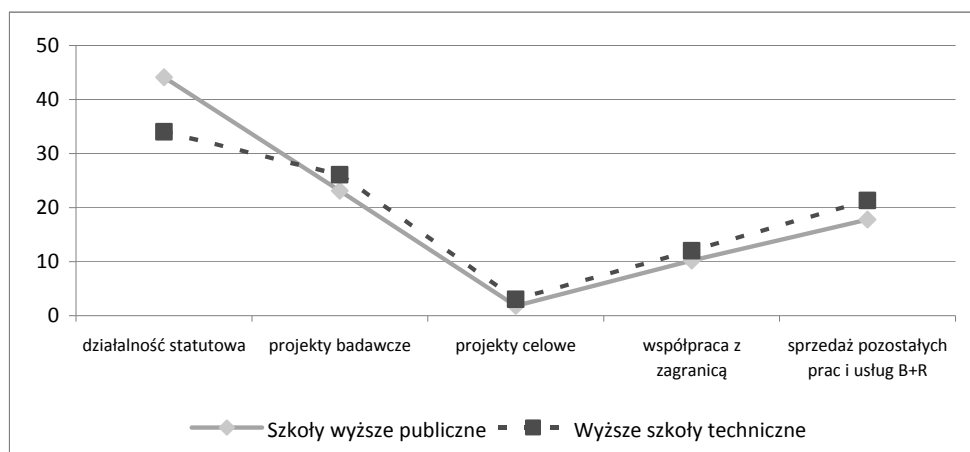
| Źródła przychodów | Wyższe szkoły publiczne | | | Wyższe szkoły techniczne | | |
|--|-------------------------|------|------|--------------------------|------|------|
| | 1995 | 2000 | 2008 | 1995 | 2000 | 2008 |
| Dotacja z budżetu | 79,5 | 69,0 | 74,0 | 82,4 | 74,0 | 79,9 |
| Dotacja z budżetu gmin i inne fundusze publiczne | 0,2 | 0,3 | 0,2 | 0,1 | 0,2 | 0,1 |
| Oplaty za zajęcia dydaktyczne | 11,0 | 21,8 | 18,2 | 6,5 | 16,8 | 13,2 |
| Pozostałe | 9,4 | 8,9 | 7,6 | 11,0 | 9,0 | 6,8 |

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r., GUS, Warszawa 2001, s. 448; Finanse szkół wyższych w 1995 r., GUS, Warszawa 1996, s. 26.

Analizując ewolucję struktury przychodów w działalności badawczej zauważa się dwa zjawiska:

- rosnący udział finansowania projektów badawczych od 2000 r., co stanowi element kultury przedsiębiorczości (głównie indywidualnej),
- zmniejszanie się udziału sprzedaży prac i usług badawczo-rozwojowych, co przemawia za słabymi związkami z otoczeniem, jest cechą charakterystyczną uniwersytetu liberalnego.

Oba trendy są wyraźniej widoczne w uczelniach technicznych niż w przypadku wszystkich typów szkół wyższych.



Rys. 16. Struktura przychodów z działalności badawczej szkół wyższych w 2008 r. (%)

Źródło: Ibid., s. 327.

Tabela 27

Struktura przychodów z działalności badawczej szkół wyższych w Polsce (w %)

| Źródło przychodów | Wyższe szkoły publiczne | | | Wyższe szkoły techniczne | | |
|---------------------------------------|-------------------------|---------|---------|--------------------------|---------|---------|
| | 1995 r. | 2000 r. | 2008 r. | 1995 r. | 2000 r. | 2008 r. |
| Działalność statutowa | 51,6 | 54,1 | 44,1 | 43,2 | 47,0 | 34,0 |
| Projekty badawcze | 22,5 | 18,6 | 23,1 | 24,1 | 18,9 | 26,1 |
| Projekty celowe | b.d. | b.d. | 1,8 | b.d. | b.d. | 3,0 |
| Współpraca z zagranicą | b.d. | b.d. | 10,2 | b.d. | b.d. | 12,0 |
| Sprzedaż pozostałych prac i usług B+R | 25,1 | 23,7 | 17,8 | 32,0 | 29,6 | 21,3 |

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 327; Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r., op. cit., s. 450, Finanse szkół wyższych w 1995 r., op. cit., s. 30.

Zasadniczą część przychodów operacyjnych publicznych uczelni technicznych w 2008 r. stanowiły przychody z działalności dydaktycznej (por. tab. 28), w tym około 80% stanowiła dotacja podstawowa (z budżetu). W relacji do przychodów operacyjnych w 2008 r. dotacja podstawowa stanowiła około 56%.

Rektor jednej z uczelni zauważył, że udział dotacji podstawowej w przychodach operacyjnych uczelni mógłby być kryterium oceny przedsiębiorczości uczelni. W uczelniach o większym potencjale finansowym i kadrowym udział dotacji mieści się w przedziale 50-60%, w pozostałych uczelniach jest wyższy od 60%. Wyjątkiem jest tu Politechnika Opolska, w której znaczące są tzw. inne przychody dydaktyczne. Uczelnie, których udział dotacji podstawowej zawiera się w przedziale 50-60%, na działalność dydaktyczną przeznaczają 60-70% przychodów operacyjnych.

Zróżnicowanie udziału środków przeznaczanych na działalność B+R w relacji do przychodów operacyjnych jest znaczące – od 33% w Akademii Górniczo-Hutniczej do 5% w Politechnice Radomskiej (por. tab. 28). Współczynnik korelacji Pearsona pomiędzy udziałem dotacji podstawowej i środków przeznaczonych na działalność B+R w przychodach operacyjnych jest ujemny i bardzo silny (-0,88). Oznacza to, że w uczelniach, w których udział dotacji podstawowej w przychodach operacyjnych jest niższy, udział środków przeznaczonych na działalność badawczo-rozwojową w relacji do tych przychodów jest wyższy.

Tabela 28

Struktura przychodów operacyjnych w uczelniach technicznych w 2008 r.

| Uczelnia | % przychodów z działalności dydaktycznej | | % przychodów z działalności B+R | | | | | | % przychodów operacyjnych | | | | Dane bezwzględne (mln zł) | |
|----------|--|--------------------|---------------------------------|-------------------|------------------------|----------------|--------------------|-------------------------|---------------------------|-----------------|--------------------|----------------------|---------------------------|--|
| | dotacja podstawowa | opłaty dydaktyczne | działalność statutowa | projekty badawcze | współpraca z zagranicą | sprzedaż usług | dotacja podstawowa | działalność dydaktyczna | środki publiczne | działalność B+R | dotacja podstawowa | przychody operacyjne | | |
| PW | 77,1 | 14,1 | 32,0 | 34,0 | 15,3 | 15,4 | 50,8 | 64,7 | 76 | 29,8 | 287 | 565 | | |
| PWr | 84,1 | 9,5 | 38,2 | 26,4 | 10,4 | 19,2 | 57,3 | 65,9 | 78 | 25,9 | 265 | 462 | | |
| AGH | 78,6 | 15,0 | 32,8 | 14,9 | 14,4 | 30,4 | 50,3 | 62,5 | 73 | 33,1 | 232 | 461 | | |
| PŚJ | 81,4 | 12,5 | 35,5 | 32,0 | 3,7 | 24,2 | 59,6 | 72,1 | 79 | 25,4 | 218 | 366 | | |
| PL | 85,7 | 9,3 | 37,4 | 25,5 | 11,7 | 19,4 | 45,0 | 63,7 | 67 | 26,9 | 173 | 384 | | |
| PG | 83,2 | 10,1 | 23,1 | 28,0 | 18,9 | 20,8 | 52,6 | 62,1 | 75 | 28,3 | 143 | 272 | | |
| PP | 81,2 | 12,9 | 40,8 | 18,0 | 4,6 | 28,7 | 58,4 | 70,7 | 75 | 23,5 | 135 | 231 | | |
| PKr | 79,5 | 12,4 | 32,1 | 18,6 | 11,2 | 25,9 | 60,4 | 74,5 | 78 | 23,6 | 120 | 199 | | |
| PCz | 80,8 | 14,9 | 31,1 | 32,1 | 18,0 | 13,2 | 64,3 | 78,3 | 76 | 13,1 | 81 | 126 | | |
| PSz | 86,1 | 7,1 | 38,3 | 37,8 | 10,9 | 6,2 | 64,1 | 72,6 | 82 | 19,3 | 87 | 136 | | |
| PB | 74,1 | 16,8 | 38,7 | 12,9 | 1,4 | 29,0 | 64,7 | 85,6 | 72 | 10,1 | 71 | 110 | | |
| PRz | 82,0 | 12,0 | 23,6 | 11,4 | 17,1 | 33,0 | 60,4 | 72,8 | 72 | 17,3 | 73 | 121 | | |
| PL | 79,5 | 17,0 | 32,7 | 26,9 | 26,8 | 8,0 | 64,1 | 78,6 | 79 | 16,5 | 59 | 92 | | |
| PR | 73,3 | 20,5 | 39,5 | 59,1 | - | 1,4 | 67,9 | 92,0 | 73 | 5,4 | 53 | 78 | | |
| PK | 73,7 | 20,7 | 40,5 | 35,2 | 4,9 | 6,8 | 62,6 | 88,2 | 72 | 10,3 | 47 | 75 | | |
| PO | 66,2 | 15,5 | 46,6 | 36,9 | 6,3 | 9,9 | 57,2 | 85,9 | 67 | 10,5 | 53 | 93 | | |
| PŚw | 75,5 | 18,6 | 33,3 | 42,3 | - | 9,5 | 63,8 | 83,4 | 75 | 12,1 | 44 | 69 | | |
| Średnia | 79,9 | 13,2 | 34,0 | 26,1 | 12,0 | 21,3 | 55,8 | 71,2 | | 24,1 | 126 | 226 | | |

Źródło: GUS 2009; Informacja i obliczenia własne.

Komentarz

1. Dominującym elementem przychodów operacyjnych we wszystkich publicznych uczelniach technicznych jest działalność dydaktyczna²⁸⁷⁾.
2. Udział dotacji w przychodach dydaktycznych w uczelniach technicznych jest zbliżony i mieści się (poza Politechniką Opolską) w granicach średniej arytmetycznej +/- odchylenie standardowe.
3. Przychody własne z tytułu odpłatnych usług dydaktycznych w uczelniach technicznych są zróżnicowane, a ich udział jest niższy dla uczelni, których przychody operacyjne są wyższe od średniej i odpowiednio wyższy dla pozostałych uczelni.
4. Udział działalności statutowej w przychodach operacyjnych jest znaczny i mieści się w przedziale 30-40%, poza Politechniką Gdańską i Politechniką Rzeszowską, gdzie jest on znacząco niższy i Politechniką Opolską, gdzie udział ten znacząco przewyższa średnią.
5. Udział środków ze sprzedaży pozostałych prac i usług badawczo-rozwojowych w uczelniach technicznych jest wyraźnie zróżnicowany – od 1,4% w Politechnice Radomskiej do 33% w Politechnice Rzeszowskiej. Godny podkreślenia jest znaczący udział tych środków w Akademii Górniczo-Hutniczej – uczelni mającej jedne z najwyższych przychodów operacyjnych wśród uczelni technicznych, co świadczy o bardzo silnych powiązaniach tej uczelni z gospodarką.
6. W uczelniach o ogólnych przychodach operacyjnych powyżej średniej, dla uczelni technicznych udział środków dydaktycznych mieści się w przedziale 60-70%, natomiast w pozostałych uczelniach jest to przedział od 70 do ponad 90%.
7. W uczelniach technicznych rozpiętość przychodów operacyjnych ma się, jak 1:8, natomiast dotacji podstawowej, jak 1:7.
8. Zasadne jest wyraźniejsze niż dotychczas pozycjonowanie uczelni technicznych, gdyż porównywanie efektów uzyskiwanych przez uczelnie o największych i najmniejszych przychodach operacyjnych jest nieuzasadnione.
9. Konieczna jest wyraźna dywersyfikacja misji uczelni i zmiana zasad ich finansowania tak, aby niektóre uczelnie o profilu „nachylonym” badawczo były finansowane według innych kryteriów niż te, które są „nachylone” dydaktycznie.
10. Uczelnie techniczne pod względem dywersyfikacji źródeł finansowania są bliższe modelowi uniwersytetu liberalnego niż uniwersytetu przedsiębiorczego.

Piszząc o źródłach finansowania uczelni warto wspomnieć, że wynagrodzenie zdecydowanej większości nauczycieli akademickich jest finansowane ze źródeł dydaktycznych, gdyż te gwarantują względną stabilność. Niezależnie od faktu, że część czasu pracy osób zatrudnionych na etatach naukowo-dydaktycznych (od 10 do 60% – por. tab. 29) jest przeznaczona na działalność badawczo-rozwojową, koszty ich pracy są finansowane ze środków przeznaczonych na działalność dydaktyczną.

²⁸⁷⁾ W uniwersytetach ta dominacja jest jeszcze wyraźniejsza.

Tabela 29

Udział czasu pracy przeznaczonego na działalność B+R oraz przychodów B+R w relacji do ogółu przychodów operacyjnych w 2008 r.

| Uczelnia | % czasu pracy przeznaczonego na działalność B+R | % przychodów z działalności B+R |
|----------|---|---------------------------------|
| PW | 31,2 | 29,8 |
| AGH | 29,1 | 33,1 |
| PŚI | 26,5 | 25,4 |
| PWr | 43,5 | 25,9 |
| PŁ | 23,3 | 26,9 |
| PP | 28,6 | 23,5 |
| PG | 18,2 | 28,3 |
| PKr | 20,3 | 23,6 |
| PCz | 58,9 | 13,1 |
| PSz | 19,7 | 19,3 |
| PB | 28,1 | 10,1 |
| PRz | 10,6 | 17,3 |
| PL | 9,8 | 16,5 |
| PR | 18,6 | 5,4 |
| PK | 18,6 | 10,3 |
| PO | 38,8 | 10,5 |
| PŚw | 19,3 | 12,1 |

Źródło: GUS 2009; informacja uzyskana z GUS w związku z udziałem w projekcie EUMIDA, Feasibility study for creating a European Universities Data Collection, 2009-2010.

Warto zauważyć, że korelacja udziału czasu pracy przeznaczonego na działalność B+R z udziałem przychodów z działalności badawczo-rozwojowej jest słaba.

Z punktu widzenia oceny stopnia dywersyfikacji źródeł finansowania zasadna jest analiza struktury finansowania poszczególnych uczelni w przekroju czasowym. W praktyce jest to utrudnione, gdyż uczelnie publiczne nie mają obowiązku publikowania sprawozdań finansowych, a także sprawozdań merytorycznych z działalności. Niektóre uczelnie techniczne prowadząc otwartą politykę informacyjną w tym zakresie umieszczają te dokumenty na stronach www. Do nich należą m.in. Politechnika Wrocławska i Politechnika Śląska. W dalszej części przedstawiona zostanie struktura przychodów oraz struktura kosztów tych uczelni oraz Politechniki Gdańskiej w latach 1995-2008.

Dla zobrazowania ewolucji dywersyfikacji finansowania wybrano następujące wskaźniki:

- Struktura przychodów w działalności operacyjnej.
- Struktura przychodów w działalności dydaktycznej.
- Struktura przychodów w działalności badawczej.
- Struktura kosztów (dydaktyczne, badawcze, pozostałe).

Przykład: Politechnika Śląska

Politechnika Śląska w Gliwicach, jedna z uczelni technicznych o największych zasobach, w latach 1995-2008 osiągnęła znaczący, tj. szybszy niż wzrost dotacji dydaktycznej i przychodów ogółem, wzrost przychodów własnych, co jest zjawiskiem pozytywnym z punktu widzenia dywersyfikacji finansowania (tab. 30).

Tabela 30

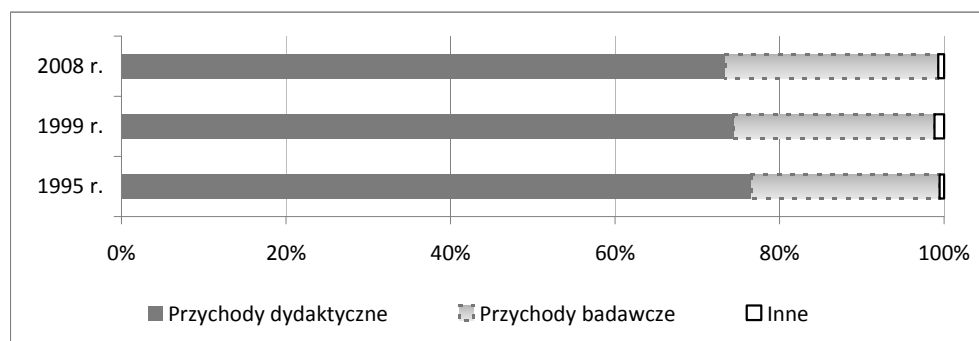
Politechnika Śląska w liczbach

| Wybrane dane statystyczne | Lata | | | |
|---|--------|--------|--------|------------|
| | 1995 | 1999 | 2008 | 1995 = 100 |
| Liczba wydziałów | 11 | 11 | 12 | - |
| Liczba kierunków | 18 | 26 | 32 | 178 |
| Liczba studentów | 17 509 | 22 890 | 29 118 | 166 |
| W tym niestacjonarnych | 4 092 | 6 575 | 9 450 | 231 |
| Liczba absolwentów | 1 289 | 2 932 | 5 297 | 411 |
| Liczba doktorantów | 408 | 736 | 706 | 173 |
| Liczba słuchaczy studiów podyplomowych | 680 | 961 | 1 816 | 267 |
| Liczba pracowników | 3 243 | 3 073 | 3 422 | 106 |
| Liczba nauczycieli akademickich | 1 756 | 1 530 | 1 862 | 106 |
| Liczba profesorów i doktorów habilitowanych | 239 | 273 | 351 | 147 |
| Dotacja dydaktyczna (mln zł) | 49,3 | 111,5 | 218,4 | 443 |
| Przychody własne (mln zł) | 11,8 | 41,7 | 84,7 | 718 |
| Przychody ogółem (mln zł) | 73,0 | 188,8 | 366,3 | 502 |
| Udział przychodów własnych w przychodach ogółem (%) | 16 | 22 | 23 | - |

Źródło: Sprawozdanie rektora za rok 1995 z działalności Politechniki Śląskiej; Sprawozdanie rektora za rok 1999 z działalności Politechniki Śląskiej; Sprawozdanie rektora za rok 2008 z działalności Politechniki Śląskiej.

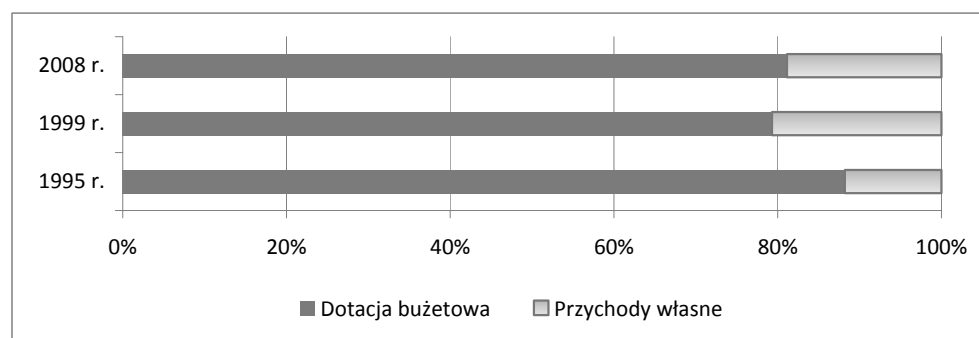
Na przychody operacyjne uczelni składają się w ponad 75% środki przeznaczone na działalność dydaktyczną (rys. 17). Struktura przychodów operacyjnych zmienia się nieco na korzyść przychodów badawczych²⁸⁸⁾.

²⁸⁸⁾ W uczelniach technicznych w 2008 r. udział przychodów z działalności dydaktycznej w przychodach operacyjnych wyniósł 71,2%, a z działalności badawczej – 24,1%. Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 320.



Rys. 17. Struktura przychodów Politechniki Śląskiej według rodzajów działalności
Źródło: Ibid.

W przychodach dydaktycznych (rys. 18) dominuje dotacja budżetowa²⁸⁹⁾, jednak Politechnika Śląska osiąga coraz wyższe przychody z odpłatnych form kształcenia. Główny udział ma w tym czesne od studentów studiów niestacjonarnych, choć warto podkreślić znaczący wzrost liczby słuchaczy studiów podyplomowych.



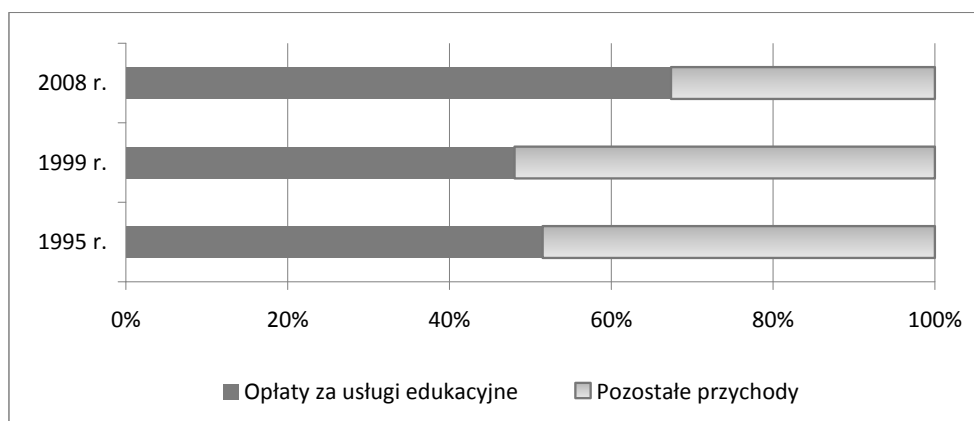
Rys. 18. Struktura przychodów Politechniki Śląskiej z działalności dydaktycznej
Źródło: Ibid.

Przychody własne z działalności dydaktycznej (rys. 19) to w większości opłaty za zajęcia dydaktyczne. Mogą zastanawiać niewielkie i malejące wpływy z uczelnianych wydawnictw oraz zmniejszający się udział środków międzynarodowych w przychodach własnych z działalności dydaktycznej²⁹⁰⁾. Istotny jest też udział z opłat kwalifikacyjnych (rekrutacyjnych), co dotyczy głównie uczelni, w których kandydaci opłacają postępowanie rekrutacyjne na każdy wybrany kierunek studiów odrębnie²⁹¹⁾.

²⁸⁹⁾ W uczelniach technicznych w 2008 r. udział dotacji podstawowej (budżetowej) w przychodach dydaktycznych wyniósł 79,9%. Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 324.

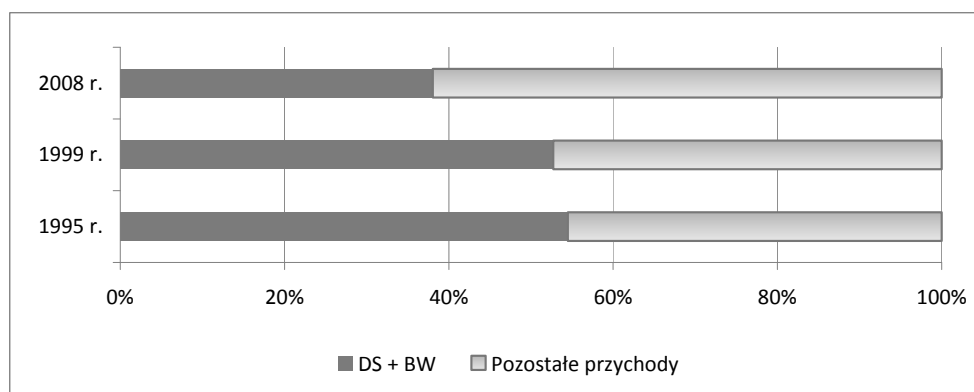
²⁹⁰⁾ Por. Sprawozdanie rektora za rok 1999 z działalności Politechniki Śląskiej, s. 70 i Sprawozdanie rektora za rok 2008 z działalności Politechniki Śląskiej, s. 93, <http://bip.polisl.pl/Sprawozdania/Forms/AllItems.aspx> (22.01.2010).

²⁹¹⁾ W uczelniach technicznych w 2008 r. udział opłat za świadczone usługi edukacyjne w przychodach dydaktycznych wyniósł 66%. Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 324.



Rys. 19. Struktura przychodów własnych Politechniki Śląskiej z działalności dydaktycznej
Źródło: Ibid.

W pracy przyjęto podział środków przeznaczonych na działalność badawczą na środki instytucjonalne oraz konkurencyjne²⁹²⁾. W przychodach z działalności badawczej Politechniki Śląskiej (rys. 20) zmniejsza się udział działalności statutowej i badań własnych, które w materiałach sprawozdawczych uczelni są traktowane jako dotacje, gdzie kryteriami są: kategoria naukowa i związany z tym dorobek danej jednostki organizacyjnej oraz zasoby kadrowe²⁹³⁾.



Rys. 20. Struktura przychodów Politechniki Śląskiej z działalności badawczej
Źródło: Ibid.

²⁹²⁾ Por. B. Lepori, J. Masso, J. Jabłeczka, K. Sima, K. Ukrainski, Comparing the organization of public research funding in central and eastern European countries, *Science and Public Policy* 2009, Vol. 36, No. 9, November, s. 674.

²⁹³⁾ Środki na działalność statutową i badania własne adresowane są do konkretnych jednostek organizacyjnych uczelni (np. wydziałów lub instytutów). Są to środki za dotychczasowe osiągnięcia. Średni udział dotacji na działalność statutową i badania własne w uczelniach technicznych w 2008 r. wyniósł 34%. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r.*, op. cit., s. 327.

Na pozostałe przychody składają się środki przeznaczone na realizację projektów badawczych, rozwojowych, celowych, a także finansowanie współpracy naukowej z zagranicą, środki na realizację programów międzynarodowych i przedsięwzięć określonych przez ministra środki pochodzące ze sprzedaży pozostałych prac i usług badawczych i rozwojowych, które stanowią przychody pozabudżetowe.

Przykład: Politechnika Wroclawska

Przychody własne tej uczelni od 1995 r. stanowią ponad 25% ogółu przychodów operacyjnych²⁹⁴. Ich dynamika jest zbliżona do tej dla dotacji dydaktycznej (tab. 31).

Tabela 31

Politechnika Wroclawska w liczbach

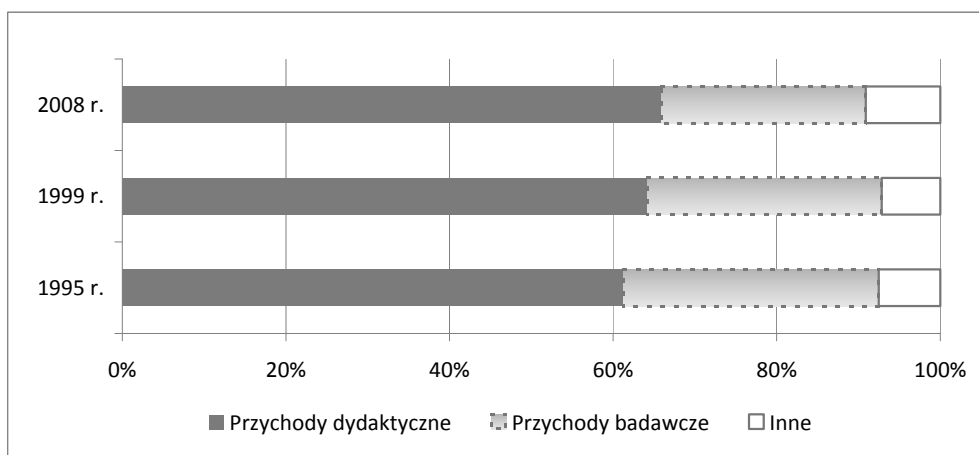
| Wybrane dane statystyczne | Lata | | | |
|---|--------|--------|--------|----------|
| | 1995 | 1999 | 2008 | 1995=100 |
| Liczba wydziałów | 11 | 11 | 12+1 | - |
| Liczba kierunków | b.d. | b.d. | 27 | - |
| Liczba studentów | 15 151 | 22 542 | 32 093 | 212 |
| W tym niestacjonarnych | 1 644 | 5 197 | 6 615 | 402 |
| Liczba absolwentów | 1 359 | 2 462 | 4 938 | 363 |
| Liczba doktorantów | 355 | 679 | 823 | 232 |
| Liczba słuchaczy studiów podyplomowych | 189* | 506* | 1 418 | - |
| Liczba pracowników | 4 340 | 3 987 | 3 854 | 89 |
| Liczba nauczycieli akademickich | 1 812 | 1 879 | 1 819 | 100 |
| Liczba profesorów i doktorów habilitowanych | 369 | 386 | 405 | 110 |
| Dotacja dydaktyczna (mln zł) | 63,2 | 134,8 | 265,1 | 419 |
| Przychody własne (mln zł) | 35,1 | 71,6 | 130,1 | 371 |
| Przychody ogółem (mln zł) | 123,8 | 250,1 | 478,5 | 387 |
| Udział przychodów własnych w przychodach ogółem (%) | 28 | 29 | 27 | - |

* Liczba wydanych dyplomów.

Źródło: Sprawozdanie z działalności w roku 1995, Politechnika Wroclawska, Wrocław 1996; Sprawozdanie z działalności w roku 1999, Politechnika Wroclawska, Wrocław 2000; Sprawozdanie z działalności w roku 2008, Politechnika Wroclawska, Wrocław 2009.

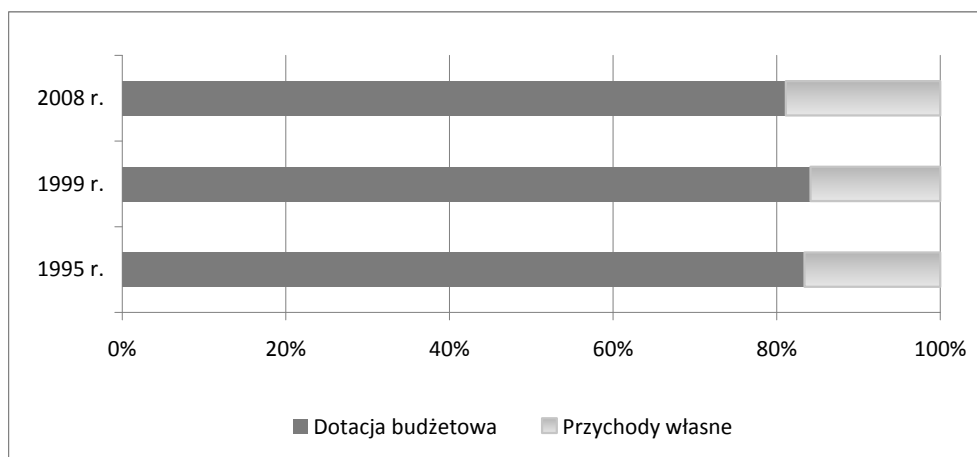
Struktura przychodów w badanym okresie (rys. 21) zmienia się na korzyść przychodów dydaktycznych. Związane jest to z ponad 2-krotnym wzrostem liczby studentów w latach 1995-2008 (dla porównania liczba studentów Politechniki Śląskiej w tym okresie wzrosła o 66%).

²⁹⁴ Średni udział przychodów własnych w przychodach operacyjnych uczelni technicznych w 2008 r. wyniósł 26%. Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit. s. 318-326.



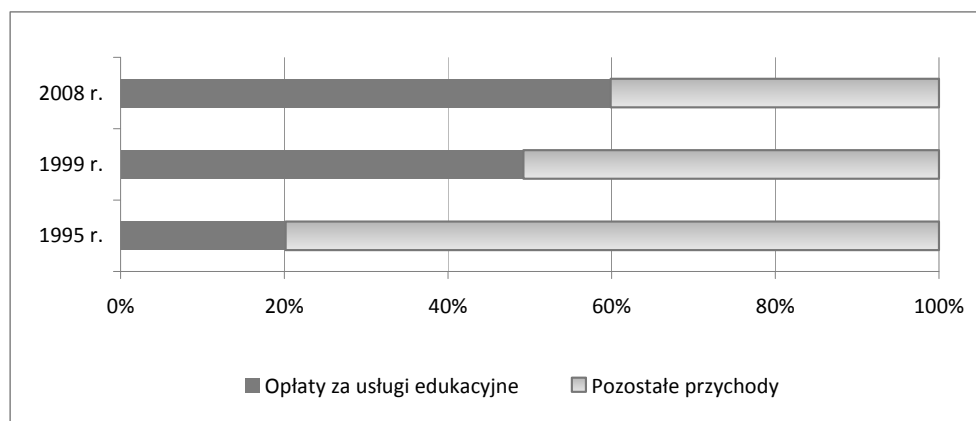
Rys. 21. Struktura przychodów Politechniki Wrocławskiej według rodzajów działalności
Źródło: Ibid.

Pozytywnym zjawiskiem jest wzrost udziału przychodów własnych w przychodach dydaktycznych do niemal 20%. Gros tych przychodów to wpływy z opłat dydaktycznych (por. rys. 22), m.in. od studentów studiów niestacjonarnych i słuchaczy studiów podyplomowych.



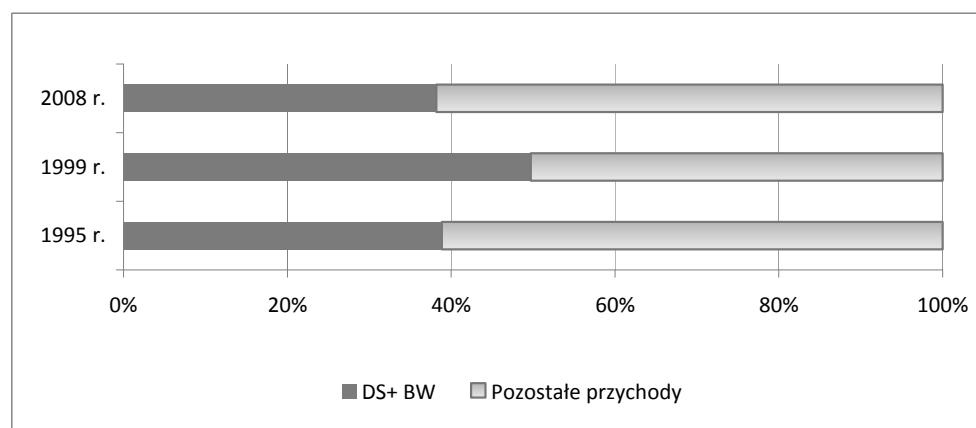
Rys. 22. Struktura przychodów Politechniki Wrocławskiej z działalności dydaktycznej
Źródło: Ibid.

Wśród przychodów własnych w działalności dydaktycznej Politechniki Wrocławskiej dominują opłaty za usługi edukacyjne (rys. 23).



Rys. 23. Struktura przychodów własnych Politechniki Wrocławskiej z działalności dydaktycznej
Źródło: Ibid.

W działalności badawczej dominują przychody konkurencyjne (rys. 24), a środki adresowane instytucjonalnie (przeznaczone na działalność statutową i badania własne) stanowią niemal 40% ogółu przychodów.



Rys. 24. Struktura przychodów Politechniki Wrocławskiej z działalności badawczej
Źródło: Ibid.

Przykład: Politechnika Gdańska

Uczelnia należy do wyższych szkół technicznych średniej wielkości pod względem zasobów (tab. 32). W latach 1995-2008 odnotowano 6-krotny wzrost przychodów własnych, tj. wyraźnie wyższy od wzrostu dotacji dydaktycznej oraz przychodów operacyjnych ogółem.

Tabela 32

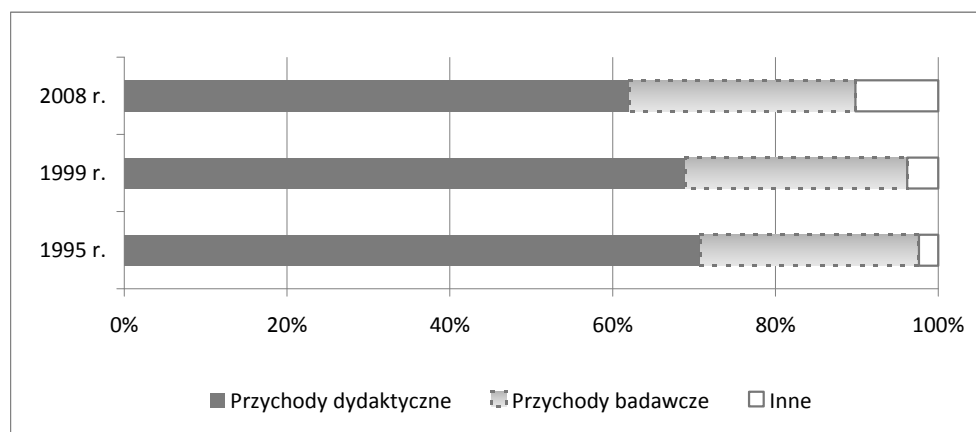
Politechnika Gdańska w liczbach

| Wybrane dane statystyczne | Lata | | | |
|---|--------|--------|--------|------------|
| | 1995 | 1999 | 2008 | 1995 = 100 |
| Liczba wydziałów | 10 | 10 | 9 | - |
| Liczba kierunków | 16 | 15 | 27 | 169 |
| Liczba studentów | 11 676 | 15 265 | 21 687 | 186 |
| W tym niestacjonarnych | 1 692 | 2 496 | 3 214 | 190 |
| Liczba absolwentów | 721 | 1 859 | 2 562 | 355 |
| Liczba doktorantów | 141 | 360 | 354 | 251 |
| Liczba słuchaczy studiów podyplomowych | 587 | 882 | 1 178 | 201 |
| Liczba pracowników | 2 446 | 2 517 | 2 399 | 98 |
| Liczba nauczycieli akademickich | 1 107 | 1 261 | 1 123 | 101 |
| Liczba profesorów i doktorów habilitowanych | 190 | 203 | 267 | 141 |
| Dotacja dydaktyczna (mln zł) | 35,6 | 78,7 | 142,6 | 401 |
| Przychody własne (mln zł) | 12,0 | 39,6 | 73,3 | 611 |
| Przychody ogółem (mln zł) | 63,1 | 144,0 | 276,2 | 438 |
| Udział przychodów własnych w przychodach ogółem (%) | 19 | 28 | 26,5 | - |

Źródło: Sprawozdanie z działalności Politechniki Gdańskiej w roku 1995, Gdańsk 1996; Sprawozdanie z działalności Politechniki Gdańskiej w roku 1999, Gdańsk 2000; Sprawozdanie z działalności Politechniki Gdańskiej w roku 2008, Gdańsk 2009; Sprawozdania z gospodarki finansowej Politechniki Gdańskiej w latach 1995, 1999 i 2008.

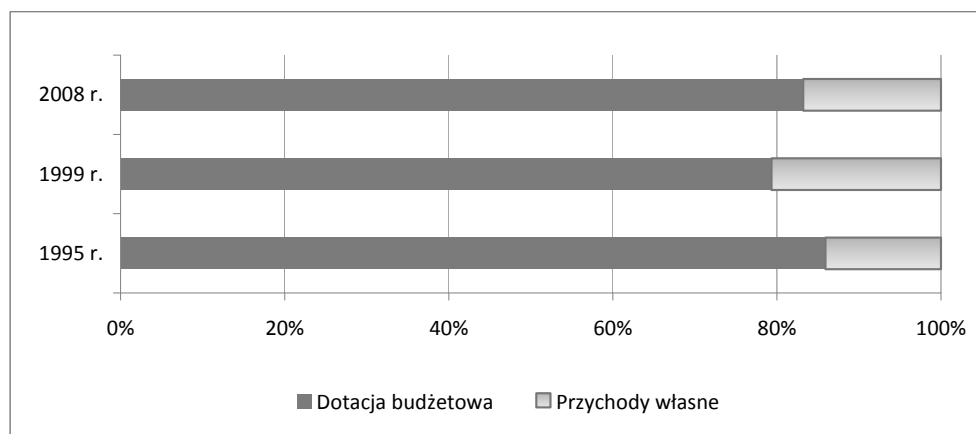
W analizowanym okresie niemal podwojono liczbę studentów, z tym, że udział studentów niestacjonarnych w Politechnice Gdańskiej jest o 5 p.p. niższy aniżeli w Politechnice Wrocławskiej i około 15 p.p. niższy niż w Politechnice Śląskiej²⁹⁵⁾. Udział przychodów dydaktycznych w przychodach operacyjnych Politechniki Gdańskiej (por. rys. 25) zmniejszył się, natomiast przychodów badawczych nieznacznie wzrósł (z 27 do 28%). Udział dotacji dydaktycznej (podstawowej) w przychodach operacyjnych w 2008 r. wyniósł 51% i należał do najniższych wśród uczelni technicznych, natomiast udział środków przeznaczonych na działalność badawczą jest również jednym z najwyższych wśród uczelni technicznych (por. tab. 28).

²⁹⁵⁾ Udział studentów studiów niestacjonarnych w 2008 r. w uczelniach technicznych wyniósł około 30%, w uczelniach publicznych około 36%. Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 49.



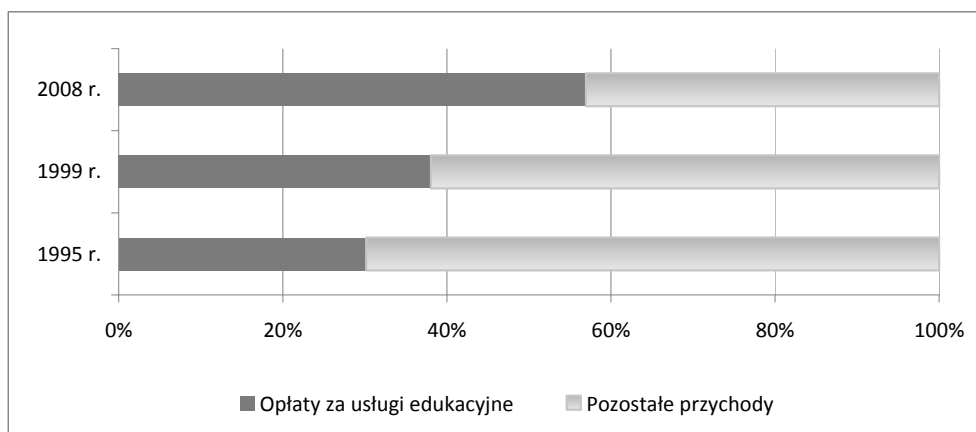
Rys. 25. Struktura przychodów Politechniki Gdańskiej według rodzajów działalności
Źródło: Ibid.

Działalność dydaktyczna Politechniki Gdańskiej jest finansowana w ponad 80% dotacją podstawową (rys. 26), podobnie jak w Politechnice Śląskiej i Politechnice Wrocławskiej. Struktura ta jest zbliżona do średniej w uczelniach publicznych.



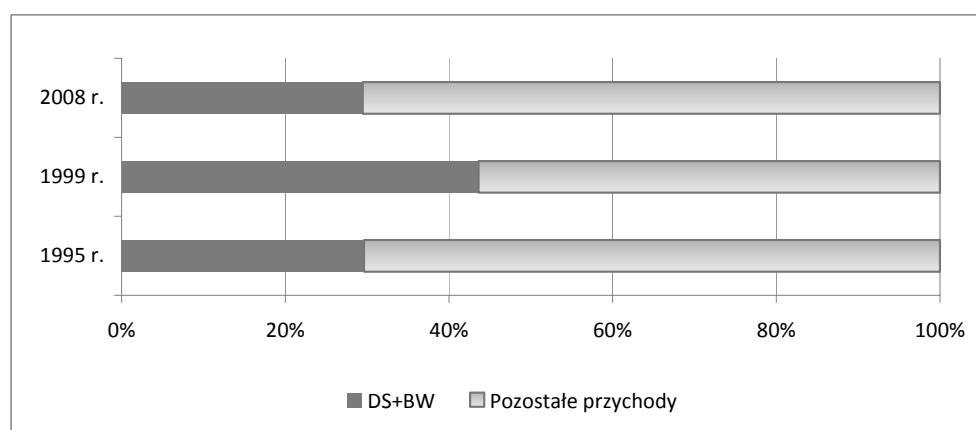
Rys. 26. Struktura przychodów Politechniki Gdańskiej z działalności dydaktycznej
Źródło: Ibid.

Opłaty za świadczone usługi edukacyjne są głównym składnikiem przychodów własnych z działalności dydaktycznej (rys. 27). Udział opłat w okresie 1995-2008 w przychodach własnych działalności dydaktycznej wzrósł niemal 2-krotnie. Około 60% tych opłat stanowi obecnie czesne za studia niestacjonarne.



Rys. 27. Struktura przychodów własnych Politechniki Gdańskiej z działalności dydaktycznej
Źródło: Ibid.

Wśród przychodów Politechniki Gdańskiej z działalności badawczej, udział środków niekonkurencyjnych jest jednym z najniższych w uczeniach technicznych (rys. 28).



Rys. 28. Struktura przychodów Politechniki Gdańskiej z działalności badawczej
Źródło: Ibid.

Diagnoza

W wybranych uczelniach analizowano strukturę przychodów operacyjnych oraz z działalności dydaktycznej pod kątem udziału przychodów pozabudżetowych, a w przypadku działalności badawczej pod kątem udziału przychodów pozainstytucjonalnych (tj. poza dotacjami na działalność statutową i badania własne). Dotyczyło to lat 1995-2008. Udział przychodów własnych z działalności operacyjnej uczelni zwiększył się w Politechnice Śląskiej o 7 p.p., Politechnice Gdańskiej o 7,5 p.p., natomiast w Politechnice Wrocławskiej był niemal stały z dokładnością do 1 p.p.

Tabela 33

Dynamika zmian przychodów operacyjnych i własnych w wybranych uczelniach

| Uczelnie | Przychody operacyjne ogółem | | | Przychody własne ogółem | | | % udział przychodów własnych w przychodach operacyjnych | | |
|------------|-----------------------------|---------|---------|-------------------------|---------|---------|---|---------|---------|
| | 1995 r. | 1999 r. | 2008 r. | 1995 r. | 1999 r. | 2008 r. | 1995 r. | 1999 r. | 2008 r. |
| Techniczne | 100 | 237 | 443 | 100 | 294 | 450 | 22,5 | 28,8 | 22,8 |
| PŚI | 100 | 259 | 502 | 100 | 353 | 718 | 16,0 | 22,0 | 23,0 |
| PWr | 100 | 202 | 387 | 100 | 204 | 371 | 28,0 | 29,0 | 27,0 |
| PG | 100 | 228 | 438 | 100 | 330 | 611 | 19,0 | 28,0 | 26,5 |

Źródła: Por. tab. 30, 31, 32.

Dane zawarte w tab. 33 nie pozwalają na ustalenie jednoznacznych wniosków dotyczących udziału przychodów własnych w przychodach operacyjnych uczelni technicznych. Zestawiając te dane z tab. 28 można stwierdzić, że dynamika przychodów operacyjnych, a także przychodów własnych wśród uczelni technicznych jest zróżnicowana i nie jest skorelowana z wielkością uczelni. Brak wyraźniejszej dywersyfikacji finansowania w uczelniach technicznych wynika, jak stwierdził rektor Politechniki Wrocławskiej kadencji 2002-2008, z prostego powodu. *Algorytm dotacji budżetowej jest taki sam dla wszystkich uczelni. Budżet powinien zależeć od strategii – jeśli jest uczelnią intensywnie badawczą, otrzymuje dotację wg innego kryterium niż uczelnia zajmująca się wyłącznie kształceniem. W szkolnictwie wyższym jest dość powszechne przekonanie, że pieniądze na naukę wspierają dydaktykę. Pojawiają się przepływy finansowe, których nie powinno być.*

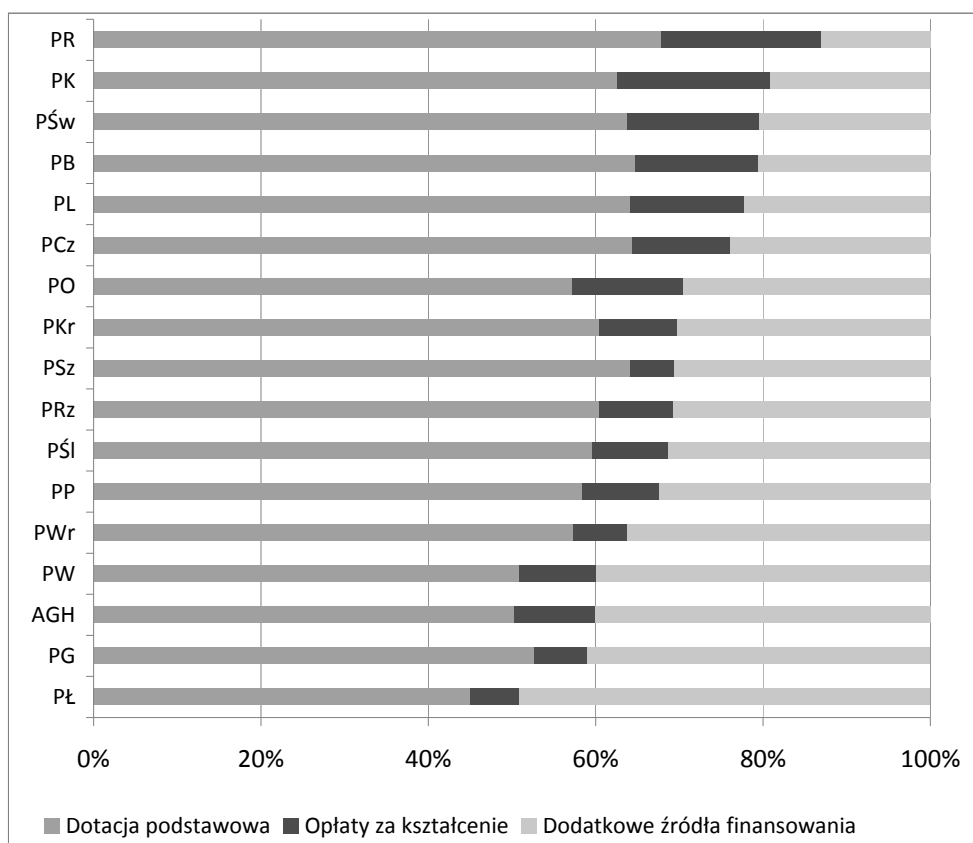
Twórca modelu uniwersytetu przedsiębiorczego B.R. Clark na podstawie badań przeprowadzonych w pięciu uczelniach europejskich stwierdził, że uniwersytety przedsiębiorcze dostrzegają, że wzrost finansowania uczelni z budżetu jest mało prawdopodobny, zatem patrząc w przyszłość powinno się poszukiwać nowych źródeł finansowania. Ten, jak go nazywa Clark, trzeci strumień finansowania odnosi się do środków pochodzących z biznesu, od samorządów lokalnych, fundacji, a także z opłat dydaktycznych. Źródłem finansowania uczelni w znacznie większym stopniu niż obecnie powinny być opłaty związane z własnością intelektualną²⁹⁶. W polskich uczelniach sukces, za który należałoby uznać wyraźniejszą niż dotychczas dywersyfikację finansowania zależy głównie od tego, czy otoczenie będzie traktowało uczelnie, jak ważne instytucje niezbędne w budowaniu gospodarki podporządkowanej wiedzy, w które warto inwestować publiczne i prywatne środki, czy też, jak instytucje, których efektywność jest daleka od doskonałości.

Jak wspomniano wcześniej, dywersyfikacja finansowania jest jedną z miar przedsiębiorczości uniwersytetu. Aby to ocenić na poziomie instytucjonalnym przyjęto strukturę finansowania w podziale na: dotację podstawową (*core funding*), opłaty dydaktyczne (*fees*) i inne źródła finansowania (*third party funding*)²⁹⁷ (rys. 29). Miarą dywersyfikacji może

²⁹⁶ B.R. Clark, *Creating...*, op. cit., s. 6.

²⁹⁷ Taki podział przyjęto w projekcie zatwierdzonym przez Komisję Europejską pt. „Feasibility study for creating a European University Data Collection” (EUMIDA) – Contract No. RTD/C/C4/2009/0233402), realizowanym przez konsorcjum złożone z przedstawicieli wszystkich krajów UE oraz Szwajcarii i Norwegii.

być udział dotacji podstawowej w przychodach operacyjnych uczelni – im niższy, tym wyraźniejsza dywersyfikacja. Udział ten zmienia się od 45% w Politechnice Łódzkiej do 70% w Politechnice Radomskiej. Przyjmując, że w uczelniach bliższych uniwersytetu przedsiębiorczego udział ten jest niższy od 60%, do uczelni najbliższych tej koncepcji można zaliczyć Politechnikę Łódzką, Akademię Górniczo-Hutniczą, Politechnikę Warszawską, Politechnikę Gdańską, Politechnikę Opolską, Politechnikę Wrocławską oraz Politechnikę Śląską.

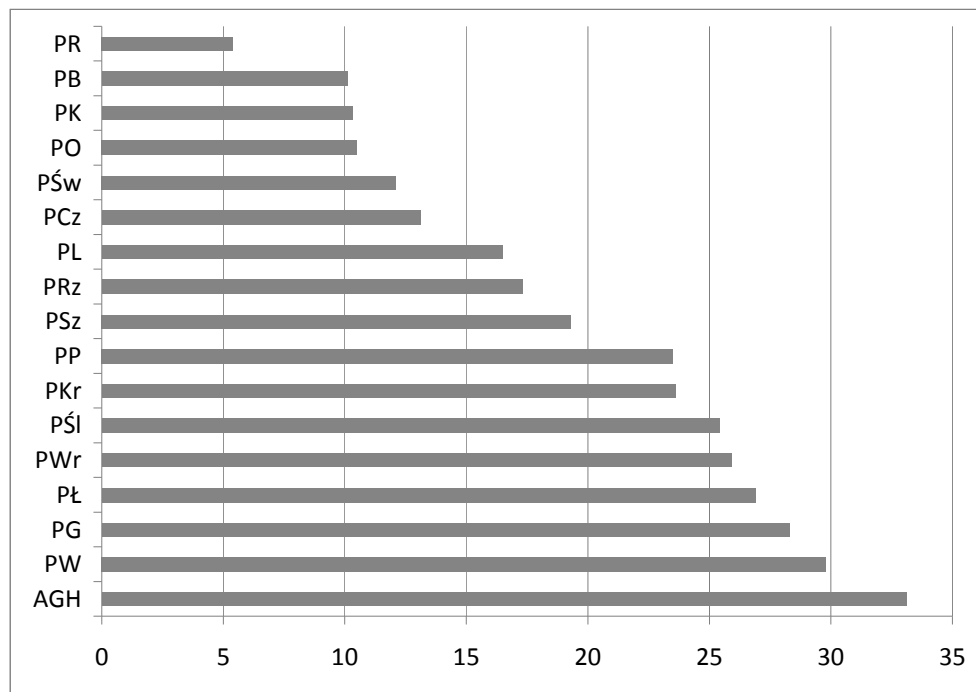


Rys. 29. Struktura przychodów uczeni technicznych w 2008 r. (%)
 Źródło: GUS, informacja uzyskana z GUS w związku z udziałem w projekcie EUMIDA,
 Feasibility study for creating a European Universities Data Collection, 2009-2010.

Takie podejście jest zbieżne z opinią M. Shattocka, który uważa, że ważnym czynnikiem wpływającym na stabilność finansową uniwersytetu jest większościowy udział środków pozabudżetowych w przychodach ogółem, a świadomość konieczności dywersyfikacji finansowania jest powszechna²⁹⁸⁾. Jest to bardzo cenna wskazówka, zwłaszcza że, jak podkreślił rektor Politechniki Wrocławskiej kadencji 2002-2008, [...] *zdecydowana większość*

²⁹⁸⁾ M. Shattock, *Managing...*, op. cit. s. 176.

pracowników uczelni nie wie, jak funkcjonuje przepływ pieniędzy w uczelni, Uważają oni, że pensja jest przypisana do stanowiska i nie zależy od sytuacji finansowej uczelni ani przedsiębiorczości pracownika²⁹⁹⁾.



Rys. 30. Udział przychodów z działalności B+R w przychodach operacyjnych uczelni technicznych w 2008 r. (%)

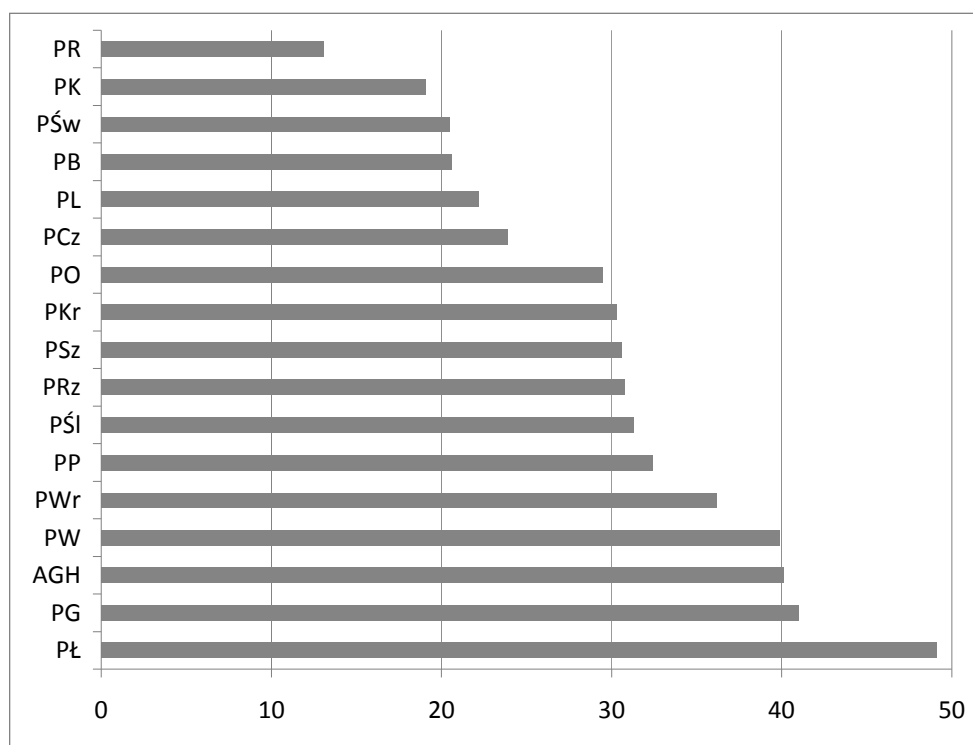
Źródło: Ibid.

Oceniając strukturę finansowania z punktu widzenia udziału środków przeznaczonych na działalność badawczo-rozwojową można zauważyć, że największy udział tych środków jest w Akademii Górniczo-Hutniczej (rys. 30). Uwagę zwraca zróżnicowanie udziału przychodów w działalności B+R w przychodach operacyjnych od 33% w Akademii Górniczo-Hutniczej do około 5% w Politechnice Radomskiej. To duże zróżnicowanie nie oznacza, że niektóre uczelnie rezygnują z działalności B+R, koncentrując się na działalności dydaktycznej.

Miernikiem przedsiębiorczości uczelni może być udział trzeciego źródła finansowania³⁰⁰⁾ w przychodach operacyjnych uczelni. Zróżnicowanie tego udziału pomiędzy poszczególnymi uczelniami technicznymi pokazano na rys. 31, z zastrzeżeniem, że ilustruje on sytuację z jednego roku, co nie upoważnia do wyciągania wniosków ogólnych.

²⁹⁹⁾ Wizje szkolnictwa wyższego w teorii i praktyce. Rozmowa z prof. dr. hab. Tadeuszem Lutym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2009, nr 1/33, s. 20.

³⁰⁰⁾ Trzecie źródło finansowania (*third party funding*) dotyczy przychodów poza dotacją podstawową i wpływami z czesnego.



Rys. 31. Udział trzeciego źródła finansowania w przychodach operacyjnych uczelni technicznych w 2008 r. (%)

Źródło: Ibid.

Działalność większości polskich szkół wyższych potwierdza tezę zawartą w raporcie R. Lamberta i N. Butlera o tym, że w Europie zbyt wiele uczelni stawia sobie podobne cele: kształcić na wszystkich poziomach oraz prowadzić badania naukowe pozyskując na nie środki w większości z budżetu. Dla porównania, spośród ponad 3000 amerykańskich instytucji kształcących na poziomie wyższym zaledwie co 15. kształci na poziomie magisterskim (*postgraduate*), a jedynie 100 uczelni jest zaliczanych do badawczych (*research intensive*)³⁰¹⁾.

Na podstawie analiz można stwierdzić, że struktura finansowania uczelni technicznych, od kilkunastu lat nie ulega zmianie i jest bliższa modelowi liberalnego niż przedsiębiorczego uniwersytetu. Najbardziej charakterystyczny jest dominujący udział środków publicznych w przychodach operacyjnych uczelni. Symptodem zmian w kierunku wyraźniejszej dywersyfikacji finansowania uczelni jest malejący udział środków przeznaczonych na działalność statutową i rosnący udział przychodów uzyskiwanych na realizację projektów badawczych, które wymagają aplikowania konkursowego. Zaobserwowano też wyraź-

³⁰¹⁾ R. Lambert, N. Butler, *The future of European Universities. Renaissance or decay*, Center for European Reform, London 2006, s. 3; J. Taylor, *Managing the Unmanageable: the Management of Research in Research-Intensive Universities*, *Higher Education Management and Policy* 2006, Vol. 18, No. 2, s. 1-22.

ne zróżnicowanie uczelni pod względem udziału dotacji podstawowej w przychodach operacyjnych. Zdecydowana jest dominacja uczelni silnych kadrowo i finansowo. Podobna uwaga dotyczy udziału środków na działalność B+R. Jest to sygnał, który powinien skłonić do podjęcia działań w kierunku tworzenia związków uczelni, co zapisano w obecnej ustawie, lub łączenia uczelni w celu zwiększenia ich potencjału. Przy obecnych, niskich nakładach budżetowych, zwłaszcza na działalność badawczą, rozpraszanie tych środków jest nieuzasadnione. W rozmowach rektorzy podkreślali, że uczelnie są w znacznej części finansowane z pieniędzy podatników i to oni mają prawo oczekiwać usług najwyższej jakości. Rektor Politechniki Lubelskiej podkreślił dobitnie, że *uczelnia ponosi odpowiedzialność za poziom badań naukowych oraz wykształcenie absolwentów na mądrych i światłych obywateli*. To ważny głos na temat znaczenia kształtowania postaw młodych ludzi. Rektorzy podkreślają też, że Polska nie może się stać jedynie odbiorcą postępu, lecz przede wszystkim powinna kreować go, gdyż w przeciwnym razie zostanie zmarginalizowana przez kraje o znacznie tańszej sile roboczej.

2.3.5. Kultura przedsiębiorczości

Clark zauważył, że w uczelniach przedsiębiorczych kultura poszczególnych jednostek uczelni stanowi inspirację dla innych jednostek i, jak pisze Jabłecka, jest [...] *absorbowana przez kulturę uniwersytetu przedsiębiorczego, a jeśli rozwinię się, ma tendencję do samowzmacniania zakorzenienia i utrzymywania możliwości przekształcenia w system przekonań obecnych w całej uczelni*³⁰²). Bardzo interesująca jest obserwacja Clarka, że transformacja uczelni w kierunku uniwersytetu przedsiębiorczego wymaga jednoczesnego istnienia przeciwstawnych zachowań i wzajemnego oddziaływania między stabilnością a zmianą³⁰³), nie pozwalając na dezintegrację³⁰⁴). Kultura przedsiębiorczości wymaga dążenia do mistrzostwa osobistego pracowników³⁰⁵). Jak pisze P. Senge, warunkiem sukcesu jest tu utrzymywanie napięcia twórczego pomiędzy wizją a obecną rzeczywistością³⁰⁶). Brak napięcia twórczego oznacza, że tracimy z oczu cel, do którego zmierzamy lub też z góry zakładamy, że jest on nieosiągalny. Podobne podejście reprezentują autorzy monografii pt. „Projektowanie ideału”, której głównym przesłaniem jest wskazanie, że organizacja może się rozwijać na podstawie strategii tworzonej „od tyłu”, co oznacza, że w punkcie wyjścia zastanawiamy się na tym, jak powinna wyglądać idealna organizacja dziś, zapominając o sytuacji obecnej i wszelkich uwarunkowaniach utrudniających wprowadzanie zmian, następnie

³⁰²) J. Jabłecka, Współczesna szkoła wyższa w systemie szkolnictwa wyższego. Czego można się dowiedzieć z ujęć modelowych i metafor uniwersytetu (materiał niepublikowany).

³⁰³) J.C. Collins i J.L. Porras, autorzy monografii pt. „Wizjonerskie organizacje” twierdzą, że organizacje powinny odrzucić „tyranię albo”, która *nie pozwala zrozumieć paradoksu, że można realizować dwie pozornie sprzeczne idee w tym samym czasie* i odkryć siłę sprawczą „geniusza i”, pozwalającego realizować te idee jednocześnie. Tak postępowano w wizjonerskich organizacjach, których przykłady przytaczają Collins i Porras. Dlaczego tak nie mogłoby być w instytucjach akademickich? Propozycje zmierzające do utrzymania *status quo*, tj. modelu humboldtowskiego, którego elementy, zdaniem autora monografii, dominują w wielu uczelniach i propozycje zmierzające do urynkowienia uniwersytetów powinny zostać *a priori* odrzucone. Uczelnie powinny być prekursorami podejścia wykorzystującego siłę „geniusza i”.

³⁰⁴) Ibid.

³⁰⁵) P. Senge, Piąta dyscyplina, Materiały dla praktyka, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 163-199.

³⁰⁶) Ibid., s. 174-180.

rozważamy, jak w najkrótszym czasie osiągnąć ten ideał³⁰⁷⁾. Jeśli nie określimy, gdzie chcielibyśmy, aby organizacja była dziś, a będziemy się zastanawiać, gdzie chcemy, aby była za kilka lat, to po kilku latach wcale nie będziemy chcieli być w tym miejscu³⁰⁸⁾. Chodzi o odrzucenie wszelkich ograniczeń utrudniających wprowadzanie zmian, gdyż [...] *jeżeli nie będziemy wiedzieli, co robilibyśmy dzisiaj, gdybyśmy mogli zrobić wszystko, co chcemy, to skąd moglibyśmy wiedzieć, co robić, kiedy nie możemy robić wszystkiego tego, co chcemy?*³⁰⁹⁾ Czy takie rozumowanie może dotyczyć wyższych uczelni, a w szczególności uczelni publicznych? Presja na zmiany ze strony otoczenia uczelni jest tak wyraźna, że poszukiwanie nowych, niekonwencjonalnych metod doskonalenia jest nie tylko możliwe, ale wskazane. Napięcie twórcze, o którym wspomniano wcześniej jest cechą towarzyszącą osobom prowadzącym prace badawcze. Napięcie to byłoby również wskazane w odniesieniu do modyfikacji organizacji i zarządzania uczelniami. Takie podejście jest zbieżne z nową metodą zarządzania, jaką jest zarządzanie wiedzą i może zapewnić, jak pisze K. Perechuda, *niekonwencjonalne i akceleracyjne uzyskiwanie przewagi konkurencyjnej przez organizacje gospodarcze i pozagospodarcze*³¹⁰⁾. Rektorzy starają się stwarzać pracownikom przestrzeń do aktywności, mając takie instrumenty, jak chociażby możliwość obniżenia pensum i regulowania wysokości kosztów pośrednich. Jednocześnie łatwość uzyskania dodatkowego dochodu dzięki wieloletowości nie sprzyja tej aktywności i tworzy się błędne koło. Motywacja finansowa, jaką dysponują rektorzy jest niewystarczająca, a okresowe oceny nauczycieli są na ogół słabo zróżnicowane, co nie zachęca pracowników do większego wysiłku.

Rektorzy przytaczali wiele przykładów budowania kultury organizacyjnej w obszarze pozatechnicznym. Ciekawy przykład tworzenia kultury przedsiębiorczości w uczelni oraz budowania relacji z otoczeniem podał rektor Politechniki Krakowskiej. Absolwenci tej uczelni sfinansowali organizację uroczystej inauguracji roku akademickiego w Teatrze Słowackiego, a liczna grupa absolwentów – obecnie przedsiębiorców – uczestniczyła w tej uroczystości.

Politechnika Lubelska, jak mówi rektor uczelni kadencji 2002-2008, jest potęgą artystyczną (działają tam m.in.: chór uczelniany, Teatr Tańca, Teatr Tańca Ludowego i Współczesnego, Sekcja Szermierki Historycznej), co jest ważnym elementem misji uczelni. Rektor wyraźnie akcentował, *że postawy estetyczne są ważne w przyszłej pracy inżyniera, który będzie tworzył dla człowieka, a wobec tego ważna jest nie tylko sprawność projektowanego urządzenia, ale i jego wygląd*. Politechnika Lubelska zmierza w kierunku kształtowania umiejętności tworzenia technologii dla ludzi nie tylko w aspekcie technicznym, ale i psychologiczno-socjologicznym. Ważna jest rola miasto- i kulturotwórcza uczelni, czemu sprzyja silne, zdaniem rektora, poczucie identyfikacji pracowników uczelni z regionem. Ciekawym przedsięwzięciem jest tworzenie związku uczelni lubelszczyzny z udziałem PZL Świdnik, stanowiącego rodzaj sieci, której celem jest uzyskanie efektu synergii wykorzystania potencjału uczelni i biznesu.

W Politechnice Gdańskiej od kilkunastu lat organizowane są Politechniczne Wieczory Muzyczne i wykłady z cyklu Politechnika Otwarta. Chór Politechniki Gdańskiej jest znany nie tylko w kraju. Te różne formy aktywności cieszą się dużym zainteresowaniem.

³⁰⁷⁾ R.L. Ackoff, J. Magidson, H.J. Addison, *Projektowanie ideału. Kształtowanie przyszłości organizacji*, Wharton School Publishing, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

³⁰⁸⁾ *Ibid.*, s. XXVIII.

³⁰⁹⁾ *Ibid.*

³¹⁰⁾ K. Perechuda, *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 8.

Rektorzy dostrzegają znaczenie więzi poziomych w budowaniu kultury przedsiębiorczości, i sprzyjają tworzeniu nowych struktur organizacyjnych uczelni, takich jak: Centra Transferu Technologii oraz Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości, a także współpracy uczelni z parkami technologicznymi tworzonymi w poszczególnych miastach. Znaczące efekty tych przedsięwzięć wymagają jednak czasu. Rektorzy dostrzegają też, że niejednokrotnie pracownicy są przedsiębiorczy poza uczelnią. Ich zdaniem, jest to przyzwyczajenie sprzed lat, kiedy nie oczekiwano od pracowników przedsiębiorczości, rozliczano jedynie wyniki badań, a wdrożenia nie były istotne. Obecnie trzeba inaczej stawiać zadania, poszukiwać niszy w obszarze nowych technologii, wtedy istnieje szansa, że przedsiębiorczy studenci i uczeni stworzą popyt. Rektorzy wyraźnie podkreślali, że zmiany te zachodzą bardzo powoli. Poza tym w uczelniach odczuwa się brak kreowania popytu na duże wyzwania ze strony państwa i ustalenia w nich roli sektora szkolnictwa wyższego.

Zdaniem rektora Politechniki Warszawskiej, konieczne jest przekraczanie masy krytycznej, aby tworzyć większe zespoły, ale potrzeba współpracy często napotyka przeszkody w samej uczelni. Przedsiębiorczości można uczyć studentów oferując im elastyczny system kształcenia, tj. możliwość kontynuowania studiów drugiego stopnia na kierunku innym na studia pierwszego stopnia (tzw. układ XYZ), indywidualizację studiów oraz sprzyjając tworzeniu firm typu *spin-off* i *start-up*.

Rektor AGH sprzyja organizacji centrów badawczych motywując pracowników za pomocą niższych kosztów pośrednich w przypadku prac będących wynikiem współpracy różnych jednostek organizacyjnych uczelni lub współpracy z otoczeniem. Centra badawcze jednoczą specjalistów z różnych wydziałów i stwarzają pole do współpracy, ułatwiając dyfuzję przedsiębiorczości w uczelni. Ciekawą inicjatywą są dyskusje naukowe prowadzone w sieci extranetu. Dzięki nim można się zorientować, kto czym się zajmuje i z kim można byłoby podjąć współpracę. Rektor AGH podkreślał jednak, że bariery kulturowe i organizacyjne są główną przeszkodą w dzieleniu się wiedzą i nawiązywaniu współpracy.

Kultura przedsiębiorczości opiera się na tradycji uczelni, wartościach akademickich i ogólnoludzkich, a także wartości świadczących, że uczelnia zmierza w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego. Pokrótce zostaną omówione te ważne elementy współczesnej uczelni, które można znaleźć w ich misjach i strategiach.

Tradycje uczelni technicznych

Przed drugą wojną światową w Polsce jedynie 14 uczelni miało status szkół akademickich. Były to: uniwersytety w Krakowie, Lwowie, Poznaniu, Wilnie i Warszawie; politechniki w Warszawie i Lwowie; Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie i Akademia Górnicza w Krakowie oraz prywatne: Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Wolna Wszechnica Polska w Warszawie, Wyższa Szkoła Handlowa (od 1933 r. Szkoła Główna Handlowa) w Warszawie. W 1938 r. ogółem w Polsce na poziomie wyższym kształciło się około 50 tys. studentów³¹¹, tj. mniej niż obecnie studiuje w Uniwersytecie Warszawskim.

Większość uczelni technicznych w Polsce założono po 1945 r., a zatem ich historia jest kilkudziesięcioletnia (tab. 34). Uczelnie zachowują tradycje i zwyczaje akademickie, czego dowodem jest szerokie ich ujęcie w statutach³¹². W statucie Politechniki Wrocławskiej

³¹¹) J. Szczepański, Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia, PWN, Warszawa 1963, s. 5.

³¹²) Dla przykładu, w statutach Politechniki Warszawskiej, Politechniki Lubelskiej, Politechniki Świętokrzyskiej oraz Akademii Górniczo-Hutniczej, tradycji i zwyczajom akademickim poświęcono odrębny rozdział.

czytamy m.in., że [...] *uczelnia kontynuuje tradycje uniwersytetów europejskich w zakresie przestrzegania zasad tolerancji, wolności słowa i swobody nauczania, respektowania wielości światopoglądów i wielości kierunków naukowych oraz umacniania związków pomiędzy działalnością naukową i dydaktyczną a także nawiązuje do tradycji polskiego szkolnictwa technicznego*. W preambule do statutu Politechniki Częstochowskiej zapisano m.in., że [...] *uczelnia nawiązuje do najlepszych tradycji polskiego szkolnictwa wyższego, współpracując z innymi uczelniami polskimi i zagranicznymi*. W Statucie Politechniki Gdańskiej znajduje się zapis, że *społeczność Politechniki Gdańskiej utrwała pamięć o zasłużonych pracownikach, absolwentach, studentach i doktorantach*.

W statutach wszystkich badanych uczelni technicznych opisane są podstawowe symbole uczelni, takie jak: godło, sztandar, flaga, znak firmowy. Wyliczone są tam również wyróżnienia honorowe: doktorat *honoris causa*, medale uczelni, godność honorowego profesora uczelni i honorowego wykładowcy uczelni czy też konsula honorowego. Uczelnie honorują zasłużone osoby portretami i tablicami pamiątkowymi. W trakcie roku akademickiego organizowane są uroczyste posiedzenia senatów poświęcone promocjom na stopnie naukowe, w statutach niektórych uczelni zapisano, że byli rektorzy mogą używać strojów akademickich podczas uroczystości uczelnianych, w dniu inauguracji roku akademickiego senat uczelni przechodzi uroczyste ulicami miasta itp. Zachowana jest tradycja ślubowań studenckich i doktorskich, wiele uczelni zorganizowało muzea, wydawane są liczne opracowania okolicznościowe, w których opisane są ważne wydarzenia z historii uczelni. Zachowanie tradycji w uczelniach nadaje im kolorytu i jest ważnym elementem budowania ich wizerunku.

Tabela 34

„Korzenie” uczelni technicznych

| Uczelnia | Rok założenia | Korzenie |
|----------------------------|---------------|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Politechnika Warszawska | 1915 | 1826 – Szkoła Przygotowawcza do studiów technicznych |
| Akademia Górniczo-Hutnicza | 1919 | 1913 – Akademia Górnicza – dekret cesarza Franciszka Józefa |
| Politechnika Śląska | 1945 | 1927 – starania Sejmu Śląskiego utworzenia uczelni technicznej w Katowicach |
| Politechnika Wrocławska | 1945 | 1844 – CK Akademia Techniczna we Lwowie 1910 – Królewska Wyższa Szkoła Techniczna we Wrocławiu (Königliche Technische Hochschule Breslau) |
| Politechnika Łódzka | 1945 | 1866 – projekt utworzenia Instytutu Politechnicznego w Łodzi – niezatwierdzony przez cara Aleksandra II |
| Politechnika Poznańska | 1919/1955 | 1919 – Państwowa Wyższa Szkoła Budowy Maszyn |
| Politechnika Gdańska | 1945 | 1904 – politechnika w Gdańsku (Królewsko-Pruska Wyższa Szkoła Techniczna) |
| Politechnika Krakowska | 1945 | 1921 – Katedra Budownictwa i Inżynierii Akademii Górniczej |

cd. tabeli 34

| 1 | 2 | 3 |
|----------------------------|----------------|--|
| Politechnika Częstochowska | 1949/1955 | 1949 – Szkoła Inżynierska |
| Politechnika Szczecińska | 1946/1955-2008 | 1946 – Szkoła Inżynierska |
| Politechnika Białostocka | 1949/1974 | 1949 – Prywatna Wieczorowa Szkoła Inżynierska NOT |
| Politechnika Rzeszowska | 1974 | 1951 – Wieczorowa Szkoła Inżynierska 1963 – Wyższa Szkoła Inżynierska |
| Politechnika Lubelska | 1953/1977 | 1953 – Wieczorowa Szkoła Inżynierska 1965 – Wyższa Szkoła Inżynierska |
| Politechnika Radomska | 1950/1996 | 1950 – Szkoła inżynierska NOT |
| Politechnika Koszalińska | 1968/1996 | 1968 – Wyższa Szkoła Inżynierska |
| Politechnika Opolska | 1966/1996 | 1959 – Punkt Konsultacyjny Politechniki Śląskiej; 1966 – Wyższa Szkoła Inżynierska |
| Politechnika Świętokrzyska | 1965/1974 | 1816 – Szkoła Akademiczno-Górnicza 1965 – Kielecko-Radomska Wieczorowa Szkoła Inżynierska |

Źródło: Strony www poszczególnych uczelni technicznych (15.12.2009).

Misja³¹³⁾

Statut, deklaracja misji oraz strategia rozwoju uczelni to dokumenty, które stanowią drogowskazy dla każdej uczelni. Jaki był proces tworzenia misji w analizowanych uczelniach technicznych³¹⁴⁾? Czy deklaracja misji jest narzędziem tworzenia strategii i spoiwem kulturowym, które umożliwi funkcjonowanie uczelni jako społeczności³¹⁵⁾? Czy misja przypomina podstawowe wartości akademickie, obecnie często zapomniane, wskazując ich ponadczasowość. Wartości te są konieczne do przetrwania tradycji – rzeczywistej, nieograniczonej do ceremonii odbieranych często jako puste³¹⁶⁾. Czy zarządzanie uczelnią jest nastawione na realizację postanowień misji i uwzględnia warunki rynkowe, w jakich funkcjonują uczelnie? Czy misja jest czytelna dla pracowników uczelni i jej otoczenia³¹⁷⁾. Czy zaistniała nie tylko w dokumentach, lecz także w umysłach ogółu pracowników?³¹⁸⁾

³¹³⁾ Przegląd misji uczelni można znaleźć w dokumencie Międzynarodowego Stowarzyszenia Prezydentów Uniwersytetów. Deklaracja misji uniwersytetu - synteza. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2000, nr 2/26, s. 43-68. Najbliższe autorowi jest określenie misji jako konkretyzacji mądrych marzeń zaproponowane przez Z. Ratajczak.

³¹⁴⁾ Por. J. Jabłecka, *Misja organizacji...*, op. cit.

³¹⁵⁾ Międzynarodowe Stowarzyszenie..., op. cit., s. 49.

³¹⁶⁾ G. Nowak, O misji uniwersytetu, *Forum Akademickie* 1998, nr 3.

³¹⁷⁾ P. Dominiak, K. Leja, Czy uniwersytet potrzebuje strategii?, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2000, nr 2/16, s. 31.

³¹⁸⁾ *Ibid.*, s. 32.

Wartości akademickie i ogólnoludzkie w misji

Misje większości uczelni technicznych odwołują się do uniwersalnych wartości akademickich³¹⁹⁾. Wartości akademickie R. Mertona (CUDOS) różnią od zaproponowanych przez J. Zimana (PLACE). Ta uwaga jest o tyle ważna, że zestaw wartości CUDOS odpowiada bardziej uniwersytetowi liberalnemu, a zestaw wartości PLACE bardziej uniwersytetowi przedsiębiorczemu. Aby zilustrować, jak wartości akademickie są rozumiane przez współczesne uczelnie techniczne przytoczono wybrane przykłady:

- W misji Politechniki Lubelskiej można znaleźć odniesienia do następujących wartości: *patriotyzm i humanizm, poszanowanie i poszukiwanie prawdy, ludzką solidarność, zasady etyczne w kształceniu i badaniach, tradycje akademickie, wolność badań naukowych i nauczania oraz dziedzictwo kultury,*
- W misji Politechniki Świętokrzyskiej czytamy m.in. o tym, że [...] *uczelnia jest spadkobierczynią i kontynuatorką uniwersalnych wartości akademickich, kontynuuje i rozwija tradycyjne wartości, tj. poszanowanie i poszukiwanie prawdy, wolność wyrażania myśli, wolność badań naukowych i nauczania, zasady etyczne, patriotyzm i humanizm z jednoczesnym uwzględnieniem dziedzictwa kultury. Mając na uwadze uniwersalne wartości ogólnoludzkie, obywatelskie i akademickie podejmujemy działania w celu kształtowania umysłów, postaw i charakterów młodzieży, przekazując jej swoją wiedzę, umiejętności oraz wzorce postępowania.*
- W misji Politechniki Warszawskiej czytamy, że: *nasza społeczność nie ustaje w działaniu na rzecz kształtowania patriotyzmu, solidarności, humanizmu i tolerancji u kolejnych pokoleń studentów; pielęgnuje dziedzictwo i najlepsze tradycje Uczelni; dba o ciągłość systemu uznawanych wartości oraz o integralność swego dorobku. [...] Wrażliwość młodzieży nakazuje szczególną troskę o fundamentalne zasady i system wartości.*
- W deklaracji misji opolskiej uczelni technicznej czytamy m.in., że *Politechnika Opolska utożsamia się ze światem wartości europejskich i wypełnia swoją misję w duchu poszanowania wolności, tolerancji i równości, a także humanistycznej idei uznania wagi i godności każdej jednostki. Kulturowana w murach uczelni myśl techniczna winna być kojarzona nie tylko z postępowem cywilizacyjnym, ale wskazywać przede wszystkim na jej podmiot: ukształtowanego przez politechnikę człowieka.*
- Misja Politechniki Krakowskiej odnosi się do [...] *bogatej tradycji uniwersyteckich, takich jak: dążenie do prawdy, szacunek dla wiedzy i umiejętności, rzetelność w ich udostępnianiu i upowszechnianiu, otwartość na nowe idee, poszanowanie godności osobistej i praw obywatelskich człowieka, a także respektowanie swobód akademickich.*
- W misji Politechniki Wrocławskiej czytamy, że [...] *Politechnika Wroclawska jako wspólnota akademicka jest otwarta dla wszystkich, pielęgnuje wartości i tradycje uniwersyteckie, wszechstronną współpracę z innymi uczelniami oraz zabiega o poczesne miejsce w gronie uniwersytetów Europy i świata.*
- W misji Politechniki Rzeszowskiej podkreślono, że [...] *proces edukacji zmierza również do wychowania studentów w duchu poszanowania praw człowieka, patriotyzmu, wrażliwości na losy społeczeństwa, szacunku dla państwa, tolerancji, odpowiedzialności i rzetelnego wykonywania swoich obowiązków.*

³¹⁹⁾ E. Chmielecka, Kilka uwag o etosie i kodeksach akademickich oraz o odpowiedzialności uczelni, w: K. Leja (red.), Społeczna odpowiedzialność uczelni, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej i Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk 2008, s. 23-36.

Wartości przedsiębiorcze

W misjach kilku uczelni zapisano wartości, które można uznać za przedsiębiorcze. Oto ich przykłady:

- Misją Politechniki Gdańskiej jest m.in. [...] *kształcenie i badania w celu uczestnictwa w przemianach cywilizacyjnych i wzbogacania kultury kraju, a w szczególności nauki i techniki.*
- Misją Politechniki Poznańskiej jest [...] *kształcenie wysoko kwalifikowanych kadr w szeroko rozumianej inżynierii, w ścisłym związku z badaniami naukowymi, rozwojem technologii i innowacji, we współpracy z gospodarką i społeczeństwem.*
- W misji Politechniki Krakowskiej czytamy, że [...] *uczelnia kształci wysoko kwalifikowane kadry inżynierskie mogące sprostać wyzwaniom gospodarki krajowej i światowej [...] służy gospodarce i całemu społeczeństwu poprzez rozwiązywanie problemów technicznych i technologicznych oraz wdrażanie wyników badań naukowych do praktyki gospodarczej.*
- W deklaracji misji Politechniki Rzeszowskiej stwierdzono, że [...] *poprzez współpracę z przemysłem uczelnia doskonali programy kształcenia przygotowujące absolwentów do aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym i gospodarczym, zarówno w wymiarze lokalnym, jak i narodowym.*
- Misja Politechniki Opolskiej stanowi, że uczelnia [...] *służy społeczeństwu, nauce i gospodarce poprzez rzetelne przekazywanie wiedzy, kształtowanie charakterów i postaw twórczych studentów, tworzenie i rozwój kadry naukowej oraz prowadzenie badań, nieustanne dążenia odkrywcze i innowacyjność.*

Kierunek – uniwersytet techniczny

Deklaracje misji wielu uczelni technicznych są zapowiedzią ewolucji uczelni w kierunku uniwersytetów technicznych. Dla przykładu, w misji Politechniki Warszawskiej czytamy m.in.: *Narastająca złożoność świata wymaga, by zakres kształcenia i badań prowadzonych przez uczelnię techniczną w coraz większym stopniu wykraczał poza klasyczne dziedziny inżynierii, w kierunku nauk ścisłych i przyrodniczych oraz nauk związanych z otoczeniem społeczno-ekonomicznym.*

Autorzy misji Politechniki Wrocławskiej wyraźnie akcentują interdyscyplinarność uczelni, stwierdzając m.in.: *Kształcenie i badania naukowe prowadzone w Politechnice Wrocławskiej [...] wykraczają poza tradycyjne dziedziny inżynierii i splatają nauki techniczne z naukami matematycznymi, przyrodniczymi, ekonomicznymi i humanistycznymi.*

Misja krakowskiej Akademii Górniczo-Hutniczej stanowi, że uczelnia ta [...] *jest uniwersytetem, w którym nauki ścisłe mają bardzo silną reprezentację i stanowią podstawę rozwoju maksymalnie szerokiego spektrum nauk stosowanych. Stopniowo wzrasta rola nauk humanistycznych.*

W misji Politechniki Krakowskiej czytamy m.in., że [...] *uczelnia dąży do interdyscyplinarności w badaniach naukowych i kształceniu, łącząc nauki techniczne z matematycznymi, przyrodniczymi, ekonomicznymi, prawnymi i humanistycznymi, z wykorzystaniem technologii informacyjnych.*

Kilka uczelni technicznych akcentuje w misjach swój regionalny charakter. Dla przykładu w dokumencie Politechniki Świętokrzyskiej czytamy, że [...] *jednym z najważniejszych elementów misji jest szeroko rozumiana służba publiczna jako regionalnego centrum edukacji, badań i rozwoju technicznego.* W deklaracji misji Politechniki Radomskiej zapi-

sano m.in., że uczelnia realizuje misję poprzez [...] *pełnienie funkcji wiodącego ośrodka kulturotwórczego i naukowego w regionie.*

Czy misja wyznacza stan przyszły, do którego zmierza uczelnia?

Deklaracje misji uczelni technicznych niezbyt wyraźnie odnoszą się do przyszłości. Wiele miejsca poświęca się odpowiedzi na pytanie po co uczelnia istnieje, jakie jest jej społeczne posłannictwo, natomiast na ogół brakuje wyraźnego określenia dokąd uczelnia zmierza, czy też co zamierza oferować w przyszłości³²⁰. Nieliczne wyjątki przytoczono poniżej:

Silna pozycja Akademii Górniczo-Hutniczej wymaga intensyfikacji i aktywności uczelni w zakresie współpracy krajowej i zagranicznej zarówno w obszarach edukacyjnych jak i badawczych. Elementem takiej strategii jest tworzenie sieci stowarzyszonych uczelni, jednostek naukowo-badawczych i przemysłowych.

Szybkość zmian powoduje, że za istotną część swej misji Politechnika Warszawska uznaje promowanie kształcenia ustawicznego i tworzenie do tego właściwych warunków. Politechnika Warszawska, rozpoznawana w Europie i w świecie jako warszawski uniwersytet technologiczny, systematycznie zwiększa swój udział w międzynarodowych programach edukacyjnych i badawczych.

Politechnika Wroclawska jako wspólnota akademicka jest otwarta dla wszystkich, pielęgnuje wartości i tradycje uniwersyteckie, wszechstronną współpracę z innymi uczelniami oraz zabiega o poczesne miejsce w gronie uniwersytetów Europy i świata.

Będziemy umacniać Politechnikę Lubelską w roli ośrodka silnie wspierającego środowiska gospodarcze i techniczne w tworzeniu ich własnych strategii innowacji, transferze technologii, doskonaleniu kadr, a także znaczącym oddziaływaniu na otoczenie w sferze kultury materialnej i duchowej

Realizując swoje cele Politechnika Krakowska działa na rzecz tworzenia krajowej, europejskiej i światowej przestrzeni badawczej i edukacyjnej.

Głównym celem Politechniki Gdańskiej jest dążenie do rozwoju uczelni jako nowoczesnego uniwersytetu technicznego i cenionego ośrodka opiniotwórczego, a także inicjatora oraz realizatora wielu przedsięwzięć i zadań innowacyjnych.

Tadeusz Luty, rektor Politechniki Wroclawskiej kadencji 2002-2008 uważa, że brak dywersyfikacji misji uczelni wynika z obowiązującego mechanizmu finansowania, który nie motywuje do rozwijania działalności badawczo-rozwojowej³²¹.

Jak widać z przytoczonych przykładów misji, uwaga w nich jest skoncentrowana na wartościach (różnie rozumianych), jednak zbyt mało miejsca zajmuje odpowiedź na pytania: dokąd zmierzamy? i co oferujemy interesariuszom? Jest to prawdopodobnie wynik tego, że zbyt małe znaczenie przykładają się do procesu tworzenia misji. Często słyszy się opinie, że *wiemy, jaka jest nasza misja i nie ma się nad czym zastanawiać.* Okazuje się, że problem jest znacznie bardziej złożony.

Podsumowaniem analizy misji uczelni technicznych jest ocena opracowana przy wykorzystaniu propozycji N. Piercy (tab. 35)³²².

³²⁰ Por. J. Jabłocka, *Misja organizacji...*, op. cit., s. 15

³²¹ *Wizje szkolnictwa wyższego*, op. cit.

³²² N.F. Piercy, *Mission Analysis: An Operational Approach*, *Journal of General Management* 1994, Vol. 19, No. 3 Spring, s. 13.

Tabela 35

Ocena misji uczelni technicznych według propozycji N.F. Piercy

| | AGH | PL | PW | PRz | PP | PR | PB | PG | PWr | PŁ | PO | PK | PKr | PCz | PŚw | PŚI | PSz | Σ | % |
|-----|-----|----|----|-----|----|----|----|----|-----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| 1. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 5 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 165 | 98 |
| 2. | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 85 | 50 |
| 3. | 10 | 10 | 10 | 10 | 0 | 5 | 10 | 5 | 10 | 5 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 5 | 140 | 82 |
| 4. | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 90 | 53 |
| 5. | 10 | 5 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 100 | 59 |
| 6. | 0 | 0 | 0 | 5 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 0 | 5 | 0 | 5 | 0 | 5 | 5 | 60 | 35 |
| 7. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 5 | 10 | 10 | 10 | 5 | 5 | 10 | 10 | 5 | 5 | 5 | 0 | 130 | 76 |
| 8. | 10 | 5 | 10 | 5 | 5 | 10 | 5 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 105 | 62 |
| 9. | 10 | 10 | 10 | 10 | 5 | 10 | 5 | 10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 115 | 68 |
| 10. | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 55 | 53 |
| Σ | 80 | 65 | 75 | 70 | 60 | 65 | 65 | 70 | 65 | 55 | 50 | 65 | 60 | 60 | 55 | 60 | 60 | - | - |

1. Czy deklaracja misji wyjaśnia, co uczelnia oferuje i jaki jest cel jej istnienia?
2. Czy deklaracja misji wyjaśnia, z kim uczelnia będzie konkurować i kim są jej klienci?
3. Czy deklaracja misji mówi o wartościach, których uczelnia powinna chronić?
4. Czy deklaracja misji wyjaśnia, w czym uczelnia będzie się wyróżniać, aby osiągnąć sukces?
5. Czy poszczególne elementy deklaracji misji są ze sobą powiązane?
6. Czy deklaracja misji jest na tyle zwięzła, że łatwo ją będzie zapamiętać?
7. Czy deklaracja misji jest napisana dobrym językiem, odbiorcy ją zrozumieją?
8. Czy deklaracja misji jest wiarygodna jako kierunkowy dokument uczelni?
9. Czy deklaracja misji stanowi wyzwanie i jest motywująca?
10. Czy deklaracja misji mówi, co powinniśmy i czego nie powinniśmy robić?

Skala odpowiedzi: 0 = bardzo słabo; 5 = średnio; 10 = świetnie.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: N.F. Piercy, *Mission Analysis: An Operational Approach*, *Journal of General Management* 1994, Vol. 19, No. 3 Spring, s. 13.

Strategia rozwoju uczelni

Strategia rozwoju uczelni jako odrębny dokument (uchwalony przez senaty) została opracowana w Politechnice Koszalińskiej (na lata 2008-2020)³²³⁾, Politechnice Opolskiej³²⁴⁾, Politechnice Krakowskiej³²⁵⁾, Politechnice Poznańskiej³²⁶⁾ i Politechnice Gdańskiej³²⁷⁾.

³²³⁾ <http://bip.tu.koszalin.pl/13086,13089,17731/17731/> (28.12.2009).

³²⁴⁾ http://www.po.opole.pl/download/wiadomosci/2009/WU_10_187_2009.pdf (27.12.2009).

³²⁵⁾ http://www.bip.pk.edu.pl/get.php?id_zal=254 (27.12.2009).

³²⁶⁾ <http://www.put.poznan.pl/uczelnia/strategia> (27.12.2009).

³²⁷⁾ http://www.pg.gda.pl/senat/uchwaly/u090429_file_001.pdf (27.12.2009).

Strategią jest także Plan Rozwoju Politechniki Wrocławskiej na lata 2007-2015³²⁸⁾. Pozostałe uczelnie techniczne jako strategię traktują program wyborczy rektora, a niektóre z nich obecnie opracowują strategię (np. Politechnika Białostocka, gdzie jest ona tworzona „od dołu”³²⁹⁾). W Politechnice Częstochowskiej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki realizowany jest projekt Plan Rozwoju Politechniki Częstochowskiej³³⁰⁾. Na zlecenie Politechniki Warszawskiej zespół ekspertów opracował Autorskie Studium Koncepcji Strategii Politechniki Warszawskiej³³¹⁾. Uczelniami, w których wyraźnie określono plan rozwoju na czas dłuższy niż kadencja są Politechnika Koszalińska i Politechnika Wroclawska.

Warto tu przytoczyć charakterystyczne wypowiedzi rektorów na temat dylematów przy tworzeniu strategii. Rektorzy dostrzegają brak strategii szkolnictwa wyższego oraz brak pewności stabilnego finansowania (budżetowego) w perspektywie kilku lat, mówiąc:

- *Jesteśmy amatorami w zakresie zarządzania, trudność w sformułowaniu strategii wynika po części stąd, że brakuje strategii szkolnictwa wyższego.*
- *Jesteśmy otwarci na rozwój i zmiany, ale bez strategii szkolnictwa oraz instrumentów finansowych niewiele można zmienić.*
- *Trudno budować wieloletnią strategię, nie mając pewności finansowania budżetowego, wpływy spoza budżetu są zbyt niskie a ssanie z biznesu słabe, aby zakładać wyraźny wzrost finansowania ze źródeł pozabudżetowych.*
- *Niestabilne otoczenie a warunki finansowania nieprzewidywalne – to utrudnia planowanie strategiczne, które jest z pewnością potrzebne.*

Trudno się nie zgodzić z takimi opiniami, jednak w uczelniach publicznych, podobnie jak w całym sektorze publicznym, brak środków budżetowych jest i najprawdopodobniej będzie „stałym elementem gry”. Jedyne jeden z rektorów wyraźnie podkreślił, że jego celem jest stopniowe zmniejszanie udziału finansowania budżetowego uczelni, oczekując jako rekompensaty większej autonomii. Zdaniem tego rektora, niezbędne jest wzmocnienie władzy osoby, która jest z mocy prawa odpowiedzialna za wszystkie aspekty funkcjonowania uczelni.

Kilku rektorów podkreślało, że strategią jest ich program wyborczy, traktując strategię jako zapis tego programu w postaci zadaniowej. Takie myślenie jest, zdaniem rektorów, realistyczne, choć z pewnością krótkowzroczne. Jeden z rektorów nie zgodził się z taką tezą, gdyż *strategia wyborcza ma charakter propagandowy*, a na początku kadencji trzeba opracować strategię rozwoju uczelni. Ciekawe jest różne podejście do budowania strategii – w Politechnice Białostockiej tworzona jest ona „od dołu”, co oznacza, że dziekani przedstawiają strategię wydziałowe, a władze rektorskie na tej podstawie wybiorą priorytety uczelni i zaproponują je do zatwierdzenia Senatowi.

Rektor Politechniki Krakowskiej, zgadzając się z tezą, że *strategię można budować w perspektywie kadencji*, już w ramach programu wyborczego przedstawił jej główne założenia i w gronie nowo wybranych prorektorów oraz innych wybranych osób stworzył projekt strategii, poddał go ocenie Senatowi, następnie dokonał korekt wynikających z dyskusji i już w listopadzie 2008 r. projekt strategii poddał pod głosowanie Senatowi. Rektor ten uważa, że *zadaniem wydziałów jest opracowanie programów zgodnych ze strategią uczelni, aby niektóre wydziały „nie żyły z dnia na dzień”*.

³²⁸⁾ http://www.portal.pwr.wroc.pl/plan_rozwoju,241.dhtml (28.12.2009).

³²⁹⁾ W Politechnice Rzeszowskiej opracowano strategię rozwoju na lata 2010-2020 i umieszczono ją na stronie: <http://portal.prz.edu.pl/pl/uczelnia/informacje/strategia-rozwoju-prz/> (23.01.2011).

³³⁰⁾ <http://www.plan-rozwoju.pcz.pl/index1.php> (27.12.2009).

³³¹⁾ http://www.fundacja.edu.pl/organizacja/_referaty/37.pdf (27.12.2009).

Rektor jednej z uczelni technicznych wyraźnie dostrzega konieczność zachowania ciągłości władzy mówiąc, że [...] *zamiast podsumowań na zakończenie kadencji warto byłoby przygotowywać projekty na przyszłość, bazując na doświadczeniach własnych i otoczenia, aby kolejny rektor mógł „coś dołożyć” i realizować.*

Cenną uwagą było stwierdzenie jednego z rektorów, że *strategia uczelni musi być zgrana nie tylko ze strategią szkolnictwa wyższego lecz również ze strategią regionalną.*

Rektor Politechniki Wrocławskiej kadencji 2002-2008 podkreśla, że [...] *co prawda stworzono założenia do strategii do 2015 roku, jednak wypracowanie consensusu i opracowanie strategii rozwoju jest trudne, z uwagi na złożony proces zarządzania i współzrządzenia uczelnią – kolegiałnym autorem strategii powinien być Senat a liderem rektor. Strategia musi być przyjęta przez środowisko, stąd proces tworzenia strategii jest równie ważny jak ona sama. Rektor ten dodaje, że budując strategię szkolnictwa wyższego w Polsce możemy się opierać na europejskich tendencjach, które są znane. Dla ambitnego rektora uczelni wystarczy informacja o tych tendencjach (internacjonalizacja, life long learning i różnorodność misji), aby budować, może nie tyle strategię, ale plany rozwoju uczelni. Na szczęście programy europejskie wymuszają na uczelniach posiadanie misji i strategii. Gorzej, że żyjemy w Kraju, gdzie uczelnie otrzymują środki finansowe z budżetu, nie przedkładając decydentom (dysponentom środków), w którą stronę zamierzają się rozwijać. Żyjemy tak już kilkadziesiąt lat. W skali Kraju można to rozwiązać tak, aby rektorzy przedstawiali wizję, negocjując wielkość dotacji z ministrem. Uczelnie powinny opracować plan rozwoju³³²⁾.*

Strategie wybranych uczelni

Politechnika Krakowska

Strategia rozwoju była tworzona przez zespół powołany przez rektora, złożony z przedstawicieli wydziałów i centrum zarządzającego³³³⁾. Strategia zorientowana jest wyraźnie na zewnątrz, ważnym elementem jest m.in. postulat tworzenia elastycznego systemu kształcenia, którego zadaniem będzie ułatwienie mobilności pionowej i poziomej studentów oraz *przechodzenie od uczenia się do studiowania.* Strategia Politechniki Krakowskiej oprócz celów strategicznych, nazywanych głównymi, zawiera cele szczegółowe oraz zadania w ramach każdego z nich. W strategii nie pominięto konieczności doskonalenia mechanizmów motywowania nauczycieli akademickich oraz zasad oceny ich pracy, dostrzeżono konieczność zapewnienia uczestnictwa i odpowiedzialności jednostek administracyjnych w procesie rozwoju uczelni. Istotne jest podkreślenie w dokumencie, że we wdrażaniu strategii będzie brać udział cała społeczność uczelni, a jego zatwierdzenie przez Senat nie kończy, lecz rozpoczyna proces, w którym konieczne będzie opracowanie programu wdrażania strategii i monitorowanie tego procesu.

³³²⁾ Wizje szkolnictwa wyższego..., op. cit.

³³³⁾ Cel nadrzędny strategii sformułowano następująco: *Politechnika Krakowska innowacyjnym i przedsiębiorczym uniwersytetem technicznym, realizującym na równych prawach misję edukacyjną oraz badawczą w połączeniu z transferem technologii i produktów do gospodarki.*

Cele główne: 1. Rozszerzenie i uatrakcyjnienie oferty kształcenia oraz ciągle podnoszenie jego jakości i użyteczności na rynku pracy z uwzględnieniem kształcenia ustawicznego w różnych formach i stopniach. 2. Wysoka pozycja Uczelni i jej jednostek w nauce, wsparta konkurencyjnością zespołów na krajowym i zagranicznym rynku badawczym. 3. Politechnika Krakowska uczelnią przedsiębiorczą i innowacyjną. 4. Sprawne i skuteczne zarządzanie Uczelnią wspomagające działalność edukacyjną oraz badawczą i innowacyjną. 5. Rozwój współpracy na rzecz rozwoju Uczelni.

Politechnika Poznańska

Strategia rozwoju uczelni³³⁴⁾ ma charakter kroczący – cele i zadania operacyjne będą corocznie uzupełniane, plan zawiera tylko najważniejsze cele i, co ciekawe, jest opiniowany przez konwent uczelni, przelamuje izolacjonizm oraz integruje społeczność wokół najważniejszego celu, jest zorientowany bardziej do wewnątrz, ale odnosi się też do otoczenia. Plan strategiczny, podobnie jak misja to zwarte dokumenty, co jest ich niewątpliwą zaletą. Cechą strategii uczelni jest tworzenie warunków do wyraźniejszej orientacji uczelni na zewnątrz, co oznacza zamiar urzeczywistnienia trzeciej misji uczelni.

Politechnika Wrocławska

Strategię rozwoju³³⁵⁾ poprzedzono analizą uwarunkowań w otoczeniu uczelni, zawierającą wiele zapisów sprzyjających ewolucji w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego: np. przejście od zarządzania funkcjonalnego do zarządzania procesowego na poziomie uczelni, rozwijanie kultury przedsiębiorczości, co dotyczy budowania wiarygodności i marki, sposobu działania na rynku, unikania konfliktu interesów oraz stymulowania przedsiębiorczości w uczelni. Zwiększenie aktywności uczelni w pozyskiwaniu środków pozadotacyjnych wykracza poza kadencję rektorską. Strategia rozwoju Politechniki Wrocławskiej zwraca się wyraźnie ku przyszłości i zorientowana jest na zewnątrz. W obszarze badawczym podkreśla się, oprócz celów odnoszących się do pracowników (motywowania do uzyskiwania stopni naukowych i tytułu naukowego oraz pozyskiwania środków pozabudżetowych), zasadność tworzenia specjalistycznych centralnych laboratoriów naukowych i szerszego wykorzystania unikalnej aparatury oraz integrację środowiska naukowego i przemysłowego.

³³⁴⁾ Strategia i cele strategiczne Politechniki Poznańskiej na lata 2008-2012 są odbiciem jej misji, która brzmi: *Jedność miejsca – różnorodność możliwości. Cele strategiczne są następujące: 1. Rozwój i koncentracja infrastruktury dydaktycznej, naukowej i sportowej na terenie „Kampusu Warta”. 2. Tworzenie flagowych obszarów badawczych, rozwój międzywydziałowej, unikatowej bazy dydaktycznej i badawczej. 3. Kształcenie kadr inżynierskich na kierunkach priorytetowych i zamawianych dla proinnowacyjnych dziedzin gospodarki. 4. Umieźninarodowienie studiów. 5. Wzrost liczby patentów i wdrożeń.*

³³⁵⁾ Kierunki rozwoju Politechniki Wrocławskiej wyznaczają następujące cele strategiczne: *1. Podniesienie poziomu badań naukowych i innowacyjności, wyrażone przez pozycję Uczelni jako uniwersytetu badawczego we wspólnotach wiedzy i innowacji. 2. Doskonalenie nauczania akademickiego zorientowanego na studenta w połączeniu z kształtowaniem jego sylwetki dla społeczeństwa obywatelskiego. 3. Stworzenie szerokiej oferty profesjonalnej edukacji na poziomie studiów podyplomowych oraz innych form kształcenia ustawicznego, odpowiadającej na zapotrzebowanie społeczne, zwłaszcza – rynku pracy. 4. Rozwijanie i pielęgnowanie silnego poczucia wspólnoty akademickiej opartej na łączności intelektualnej i społecznej studentów, pracowników i absolwentów Politechniki Wrocławskiej oraz rozwijanie i podtrzymywanie korzystnych dla Uczelni kontaktów z Jej bliższym i dalszym otoczeniem – przemysłem, instytucjami o zasięgu lokalnym, krajowym, międzynarodowym, a szczególnie z absolwentami. 5. Usprawnienie procesów wewnętrznych i zrównoważony rozwój zasobów Uczelni wspierające realizację celów 1-4.*

Politechnika Koszalińska

Strategia rozwoju³³⁶⁾, to dokument opracowany przez zespół w składzie: rektor, prorektorzy oraz kanclerz, którego ramy czasowe określono na lata 2008-2020. Zawiera szeroką analizę uwarunkowań i przesłanek rozwoju uczelni, której podsumowanie stanowi analiza SWOT oraz sformułowanie problemów, które należało rozstrzygnąć przed ostateczną redakcją strategii, dotyczących tego: jak kształcić: zawodowo czy uniwersalnie, zmierzać w kierunku uczelni krajowej czy pozostać regionalną, wspierać wszystkie zespoły badawcze czy wybrać priorytetowe, w jakim stopniu decentralizować zarządzanie uczelnią, w jaki sposób realizować trzecią misję, jak zachować równowagę pomiędzy władzą organów jednoosobowych i kolegialnych uczelni. Oprócz celu głównego i celów szczegółowych sformułowano zadania w ramach każdego z tych celów oraz wskaźniki ilościowe wraz z ich oczekiwaną wartością. Przyjęto zasadę, że za sukces będzie można uznać osiągnięcie 75% wskaźników w 75%. Poza tym wybrano 10 parametrów jakościowych, które będą oceniane w kategoriach 0 (spełniony) lub 1 (niespełniony). Oceną jakościową mają się zajmować powołane zespoły sterujące.

Słabe strony strategii uczelni technicznych

Najwyraźniej dostrzeganą słabością strategii uczelni technicznych są programy wyborcze kandydatów na rektorów, co sprawia, że ich zasięg czasowy nie przekracza kadencji rektorskiej.

Słabości planów strategicznych, które opublikowano są następujące:

- brak wskazania instrumentów stymulujących przedsiębiorczość,
- brak instrumentów motywujących do zachowań przedsiębiorczych,
- brak wskazania zakresu wykorzystania zasobów,
- niewielki udział organizacji peryferyjnych w tworzeniu (opiniowaniu) planu, zbyt wiele zadań priorytetowych.

W planach strategicznych słabo akcentowane są działania likwidujące skutki ewolucji uczelni w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego oraz sprzeczność interesów poszczególnych jednostek organizacyjnych. W planach nie akcentuje się wyraźnie najsilniejszych stron uczelni, które stanowią ich główny atut konkurencyjny. Plany strategiczne są zbyt mało atrakcyjne z punktu widzenia otoczenia, gdyż są do niego adresowane w niewielkim stopniu.

³³⁶⁾ *Cel główny uczelni: Osiągnięcie przez Politechnikę Koszalińską pozycji uczelni krajowej, konkurencyjnej wśród szkół wyższych i jednostek naukowych w północnej i północno – zachodniej Polsce. Cel główny będzie osiągany przez realizację 12 celów szczegółowych: 1. Objęcie działalnością rekrutacyjną obszaru Polski północnej i północno-zachodniej. 2. Stworzenie specjalizacji naukowych charakterystycznych dla uczelni. 3. Utworzenie sześciu silnych podstawowych jednostek organizacyjnych – wydziałów. 4. Zapewnienie pełnej akademickości uczelni. 5. Zapewnienie jakości kształcenia gwarantującego pozycję konkurencyjną. 6. Zbudowanie bazy materialnej dla potrzeb kształcenia i badań. 7. Rozwinięcie struktury IT do poziomu umożliwiającego dostęp do krajowych i światowych źródeł informacji oraz prowadzenie kształcenia w systemie e- learningu. 8. Ugruntowanie demokracji akademickiej. 9. Wzrost oddziaływania wychowawczego. 10. Osiągnięcie przez uczelnię pozycji silnego ośrodka opiniotwórczego. 11. Unowocześnienie zarządzania uczelnią. 12. Zwiększenie więzi wewnętrznych środowiska akademickiego.*

Diagnoza

Kultura przedsiębiorczości współczesnych uczelni technicznych powinna się opierać na wspólnej misji, strategii rozwoju, wyznawanych wartościach akademickich, zwyczajach i tradycjach. Analiza misji uczelni technicznych wskazuje, że tak jest. Deklaracje misji różnią się rozłożeniem akcentów, jedne bliższe są zestawowi wartości akademickich R. Merton, inne J. Zimana, ale ich wspólną cechą jest pielęgnowanie tradycji akademickich i służenie społeczeństwu. Treść misji podkreśla znaczenie społecznej odpowiedzialności uczelni, przy zachowaniu autonomii merytorycznej. Główny problem polega na tym, jak deklaracje zapisane w misjach uczelni mają się do codziennej praktyki. Analiza dokumentów, rozmowy z rektorami uczelni technicznych oraz doświadczenia własne pozwalają na stwierdzenie, że dbałość o uszanowanie tradycji oraz chronienie wartości zapisanych w misjach uczelni stanowią solidny fundament budowania przedsiębiorczego uniwersytetu. Silne korzenie liberalne są natomiast faktem, który trzeba brać pod uwagę przy dokonywaniu zmian w uczelni.

2.4. Konkluzja

Obraz statystyczny publicznych uczelni technicznych pokazuje, że są one wyraźnie zróżnicowane zarówno pod względem zasobów ludzkich – relacja liczby nauczycieli akademickich pomiędzy najmniejszą i największą uczelnią ma się jak 1:5, odpowiednich liczb studentów (1:4) oraz przychodów operacyjnych (1:6), jak i pod względem udziału środków przeznaczonych na działalność badawczo-rozwojową – od 5 do 33% przychodów ogółem. Zróżnicowanie, o którym mowa nie skutkuje dywersyfikacją misji uczelni technicznych, co, jak wcześniej wspomniano, jest charakterystyczne dla polskich uczelni. Znamienny pogląd o braku zróżnicowania misji polskich uczelni prezentuje T. Luty, były rektor Politechniki Wrocławskiej, mówiąc: *Europa preferuje: internacjonalizację, kształcenie przez całe życie (life long learning) – problem trudny w naszym środowisku oraz różnorodność misji. Tu pojawia się problem najtrudniejszy dla polskich szkół wyższych. Decyzja, jaką uczelnią chcemy być, jest fundamentalna, ale żaden polski uniwersytet nie został zmuszony do takiej deklaracji a taki wymóg powinien być, abyśmy powiedzieli sobie, że stać nas na to, aby „grać w pierwszej lidze” albo chcemy być najlepsi w drugiej lidze lub też, jeśli będziemy w trzeciej lidze i najbliższych latach poziom kadry się poprawi, aby awansować do wyższej ligi. Odpowiedź na pytanie, gdzie jesteśmy ma znaczenie kluczowe. Chodzi tu o różnorodność misji, a nie o klasyfikację w gronie uczelni nieporównywalnych*³³⁷⁾.

Wszystkie badane uczelnie techniczne mają sformułowaną misję, choć trudno znaleźć taką, którą można zmieścić na T-shirtcie, jak pisał P. Drucker³³⁸⁾. Analizując misje tych uczelni można dostrzec, że większość z nich nie jest lapidarna, lecz ma raczej charakter opisowy. W większości brakuje elementu wyróżniającego uczelnię spośród innych. Niezbyt wyraźnie lub wcale w tych dokumentach nie wskazuje się dokąd uczelnia zmierza. Brakuje też wyraźnej orientacji na otoczenie przez stwierdzenie, co uczelnia oferuje poszczególnym grupom interesariuszy³³⁹⁾. W misjach można też zauważyć wyraźniejsze akcentowanie wartości akademickich i ogólnoludzkich niż wartości przedsiębiorczych.

³³⁷⁾ Wizje szkolnictwa wyższego..., op. cit.

³³⁸⁾ E.H. Edersheim, Przesłanie Druckera, MT Biznes, Warszawa 2009, s. 180.

³³⁹⁾ Por. A.K. Koźmiński, Misje i strategie... op. cit., s. 237.

Zarządzanie strategiczne nie ma ugruntowanej tradycji w polskich uczelniach publicznych, co zauważyli badacze w Uniwersytecie Ekonomicznego w Poznaniu³⁴⁰⁾, w tym również technicznych. Nie zaskakuje fakt, że strategia rozwoju jest często utożsamiana z programem wyborczym rektora, a także to, że dotyczy ona czasu trwania kadencji. Słabości zarządzania strategicznego podkreślono zarówno w raporcie OECD o szkolnictwie wyższym w Polsce, Diagnozie stanu szkolnictwa wyższego w Polsce opracowanej przez konsorcjum Ernst & Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową³⁴¹⁾, a także w projekcie środowiskowym strategii szkolnictwa wyższego opracowanej przez konsorcjum KRASP-KRZaSP-FRP w 2009 r.³⁴²⁾. W strategiach rozwoju niektórych uczelni podjęto próbę operacjonalizacji celów strategicznych oraz poszukiwania instrumentów pozwalających ocenić poziom sukcesu uczelni. Dokumenty te pokazują również, że władze wielu uczelni wychodzą poza bieżące zadania, starając się spojrzeć w przyszłość, odsuwając na dalszy plan obecne uwarunkowania utrudniające realizację strategii w przekonaniu, że wiele z tych uwarunkowań, stanowiących przeszkody, uda się wyeliminować. W strategiach wyraźnie dominuje optymizm i stawianie dalekosiężnych celów, trudno dostrzec narzekania na zbyt niski poziom finansowania szkolnictwa wyższego z budżetu, mimo że jest on faktem. Ta ostatnia konstatacja tworzy swoisty pomost pomiędzy tradycyjnym uniwersytetem i uczelnią przyszłości.

Na podstawie analiz nasuwają się także następujące wnioski szczegółowe:

1. Centrum sterujące.

Władza rektora jest w przekonaniu autora rozprawy zbyt słaba, co powoduje wydłużenie procesu decyzyjnego. Opinia większości rektorów jest odmienna, gdyż uważają oni, że władza jest odpowiednia. W jednostkowych przypadkach w badanych uczelniach wzmocniono władzę rektora oraz stworzono możliwości większego wpływu rektora na wybór kierowników podstawowych jednostek organizacyjnych. Na szczególną uwagę zasługuje tu przykład Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. W opinii rektora tej uczelni wzmocnienie władzy rektorskiej jest elementem warunkującym prowadzenie reform uczelni.

2. Rdzeń akademicki.

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. stworzyła możliwości uelastycznienia struktur organizacyjnych. Uczelnie korzystają z niej w taki sposób, że zachowując tradycyjną strukturę wydziałowo-katedralną tworzą nowe jednostki. Zmiany organizacyjne nie naruszały, poza wyjątkami, tradycyjnych struktur uczelni. Względnie słaba władza rektora oraz silna kolegiałność powodują, że stymulujące działania władz uczelni są utrudnione i w wielu uczelniach występuje zjawisko federalizacji wydziałów, które funkcjonują obok siebie. Wydziały, w większości przypadków, są podstawowymi jednostkami organizacyjnymi uczelni. Poszczególne uczelnie techniczne poszukują nowych, bardziej elastycznych struktur organizacyjnych, zachowując tradycyjne. Za nowatorski należy uznać zapis o możliwości tworzenia struktur organizacyjnych przez grupę zainteresowanych pracowników o określonych kwalifikacjach, a także tworzenie struktur, do których przynależność jest dobrowolna (Politechnika Wrocławska). Takie zmiany idą w kierunku uelastycznienia uczelni i odejścia od tradycyjnych mechanistycznych struktur organizacyjnych.

³⁴⁰⁾ Informacja własna.

³⁴¹⁾ Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego..., op. cit.

³⁴²⁾ Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

3. Relacje z otoczeniem.
Rozwój tych relacji jest jednym z ważniejszych zadań uczelni, a ich celem jest komercjalizacja technologii. Nowe, elastyczne struktury powinny ułatwić zwiększeniu udziału środków pozabudżetowych w finansowaniu publicznych szkół wyższych.
4. Finansowanie uczelni.
Dywersyfikacja finansowania polskich uczelni, a zwłaszcza brak istotnych zmian w tym zakresie od kilkunastu lat jest ich słabym punktem, jednak pojawiają się sygnały wskazujące na to, że rośnie udział środków konkurencyjnych w finansowaniu działalności badawczej, co jest pozytywnym symptomem. Ważne jest podjęcie działań w kierunku wyraźniejszej niż dotychczas dywersyfikacji finansowania uczelni, zarówno w zakresie pozyskiwania środków pozadotacyjnych, jak korzystania w szerszym stopniu z różnych źródeł budżetowych.
5. Kultura przedsiębiorczości.
Konieczna jest dywersyfikacja misji uczelni technicznych, tak aby stanowiły one czynnik wyróżniający uczelnię, a nie ich „wspólny mianownik”. Problem w tym, że uczelnie powinny w większym stopniu wyróżniać się, co nie oznacza, że jedna będzie gorsza od drugiej. Jakość rozumiana jako *fitness for purpose*, czyli dopasowanie do celu, które uczelnia zamierza osiągnąć może tu być cennym drogowskazem. Zasadne jest wskazanie priorytetów przez każdą uczelnię i ustalenie czy zamierza pełnić rolę uczelni badawczej (*research active institutions*)³⁴³. Wszystkie uczelnie techniczne przywiązują dużą wagę do pielęgnowania tradycji i zwyczajów akademickich, co znajduje odzwierciedlenie w statutach. W tych najważniejszych dokumentach uczelni wartości akademickie przeważają nad wartościami świadczącymi o budowaniu kultury przedsiębiorczości. Cenne są inicjatywy władz niektórych uczelni technicznych zmierzające do opracowania strategii uczelni. W większości uczelni dokumenty te dotyczą bieżącej kadencji władz rektorskich, co jest ich słabym punktem. Trzeba natomiast dostrzec fakt, że pojawiają się już strategie o dalszym horyzoncie czasowym, co stanowi przełamywanie dotychczasowych nawyków uczelni publicznych, funkcjonujących w ramach czasowych kadencji władz.

Próbę operacjonalizacji badań statystyczno-empirycznych stanowią informacje zawarte w tab. 36. Na podstawie arbitralnie dobranych kryteriów oceniono poszczególne uczelnie techniczne. Nie jest forma rankingu, a wnioski nasuwające się na podstawie informacji zawartych w tabeli trzeba formułować bardzo ostrożnie. Wynika to z subiektywizmu ocen autora oraz wskaźników obejmujących, w wielu wypadkach, zaledwie jeden rok kalendarzowy 2008. Te uwagi nie zmieniają przeświadczenia autora, że zestawienie uczelni według tych kryteriów stanowi obraz polskich uczelni technicznych z punktu widzenia cech uniwersytetu liberalnego Humboldta oraz uniwersytetu przedsiębiorczego Clarka.

Ogólny wniosek z przeprowadzonych badań jest następujący: korzenie uniwersytetu liberalnego są wyraźnie widoczne w polskich publicznych uczelniach technicznych, co trzeba brać pod uwagę projektując zmiany systemu szkolnictwa wyższego w Polsce.

³⁴³) Propozycja kryteriów jest następująca: 1. Posiadanie pełnych praw akademickich przez co najmniej połowę podstawowych jednostek organizacyjnych. 2. Jednostki organizacyjne uczelni o profilu badawczym rozpoznawalne w skali międzynarodowej. 3. Prowadzenie studiów doktoranckich. 4. Wyraźne sformułowane strategiczne cele badawcze. 5. Regularne finansowanie badań z budżetu i źródeł pozabudżetowych. EUMIDA, Feasibility study for creating a European University Data Collection, Deliverable D3 (materiał niepublikowany).

Tabela 36

Cechy uniwersytetu liberalnego i przedsiębiorczego w polskich uczelniach technicznych

| Uczel- nia | Władza rektora (1) | | Struktury organizacyjne (2) | | Dywersyfikacja finansowania według udziału w przychodach operacyjnych (3) | | | Przedsiębiorczość według udziału w przychodach operacyjnych (4) | | | Kultura przedsiębiorczości na podstawie analizy misji uczelni (5) | | | Strategia (6) | |
|---------------|-----------------------|------------------|-----------------------------------|----------------------------|---|---------------------|----------------------------------|---|---|---|---|---|-------------------------------|--|--|
| | według rektora | według autora | jed- nostka podsta- wowa | ewolucja 1990- -2005 | dotacji podsta- wowej | środ- ków B+R | środków publi- cz- nych | środków na działal- ność statutową | innych źródeł finansowania (third party funding) | wartości akadem- iczne w misji | wartości przedsię- biorcze w misji | wyłączony kierunek przyszłości w misji | czy jest opubli- kowana | zakres czasowy | |
| PW* | L>P | L>P | L>P | L=P | P>L | P>L | L=P | P>L | P>L | +++ | ++ | ++ | Nie | Program wybor- czy rektora 2007-2015 | |
| PWr | L=P | L=P | L | P>L | P>L | P>L | L=P | L=P | L=P | ++ | ++ | ++ | Tak | 2007-2015 | |
| AGH | P>L | P>L | L | P>L | P>L | P>L | P>L | P>L | P>L | ++ | ++ | +++ | Nie | Program wybor- czy rektora | |
| PŚI | L>P | L>P | L | L>P | P>L | P>L | L=P | P>L | L=P | ++ | + | - | Nie | Program wybor- czy rektora | |
| PŁ | L>P | L>P | L>P | b.d. | P>L | P>L | P>L | L=P | P>L | ++ | ++ | - | Nie | Program wybor- czy rektora | |
| PG | L>P | L>P | L | L>P | P>L | P>L | P>L | P | P>L | - | +++ | ++ | Tak | 2008-2012 | |
| PP | L>P | L>P | L | L>P | P>L | P>L | P>L | L>P | P<L | - | ++ | - | Nie | 2008-2012 | |
| PKr | L>P | L>P | L | L>P | L=P | P>L | L=P | P>L | P<L | +++ | ++ | ++ | Tak | 2008-2012 | |
| PCz | L>P | L>P | L>P | L>P | L | L>P | L=P | P>L | L | ++ | + | - | Nie | Program wybor- czy rektora | |
| PSz | b.d. | b.d. | L>P | b.d. | L | L=P | L=P | L=P | P>L | ++ | ++ | + | Nie | Program wybor- czy rektora | |
| PB | L>P | L>P | L | L>P | L | L | P>L | L=P | L | ++ | ++ | + | Nie | Program wybor- czy rektora | |
| PRz | L>P | L>P | L | b.d. | L=P | L>P | P>L | P | P<L | +++ | +++ | + | Nie | Program wybor- czy rektora | |
| PL | L>P | L>P | L | L>P | L | L>P | L=P | P>L | L | +++ | ++ | + | Nie | Program wybor- czy rektora | |
| PR | L>P | L>P | L | b.d. | L | L | P>L | L=P | L | + | ++ | + | Nie | Program wybor- czy rektora | |
| PK | L>P | L>P | L>P | L>P | L | L | P>L | L>P | L | + | ++ | +++ | Tak | 2008-2020 | |
| PO** | L>P | L>P | L | L>P | P>L | L>P | P>L | L>P | L>P | +++ | ++ | + | Nie | 2009-2020 | |
| PŚw | L>P | L>P | L | L>P | L | L>P | P>L | P>L | L | +++ | ++ | + | Nie | Program wybor- czy rektora | |

* 15 grudnia 2010 r. przedstawiono projekt strategii Politechniki Warszawskiej do 2020 r., 24 lutego 2011 r. przedstawiono strategię rozwoju Politechniki Rzeszowskiej.

** Opublikowano w 2009 r.

- +++ Bardzo wyraźnie podkreślone wartości (bardzo wyraźnie wytyczony kierunek w misji).
- ++ Podkreślone wartości (wyraźnie wytyczony kierunek w misji).
- + Słabo podkreślone wartości (słabo wytyczony kierunek w misji).
- Brak wzmianki o wartościach (o kierunku, w którym powinna zmierzać uczelnia).

Komentarz do tab. 36:

1. Władza rektora – została oceniona na podstawie wypowiedzi rektora oraz oceny autora na podstawie wybranych elementów statutów uczelni. Celem było stwierdzenie: ile kolegialności, a ile władzy jednoosobowej jest w uczelniach technicznych.
2. Struktury organizacyjne – celem było stwierdzenie czy uczelnie tworzą inne poza podstawowymi struktury organizacyjne oraz jakie zmiany zaszły w ostatnich kilkunastu latach w tym zakresie
 - jednostka podstawowa – uczelniom, w których jednostka podstawowa³⁴⁴⁾ jest jednoznacznie zdefiniowana przypisano L (uniwersytet liberalny), natomiast uczelniom w których jednostka podstawową są/mogą być różne jednostki organizacyjne przypisano L>P (uniwersytet przedsiębiorczy), co oznacza, że uczelnię pod tym względem uznają bliższą modelu uniwersytetu liberalnego niż przedsiębiorczego,
 - ewolucję struktur organizacyjnych oceniono porównując struktury opisane w statutach uczelni obowiązujących przed i po 2005 r.³⁴⁵⁾.
3. Dywersyfikacja finansowania – celem była ocena zróżnicowania źródeł finansowania w poszczególnych uczelniach technicznych:
 - na podstawie udziału dotacji podstawowej (D) w przychodach operacyjnych ogółem, przyjmując, że jeśli $D < 60\%$ uczelnia jest bliższa modelu uniwersytetu przedsiębiorczego niż liberalnego ($P > L$); $D = \text{ok. } 60\%$ ($P = L$), $D > 60\%$ (L),
 - na podstawie udziału przychodów na działalność badawczo-rozwojową w przychodach operacyjnych ogółem, przyjmując, że gdy $B+R > 20\%$ – $P > L$; w przypadku, gdy $15\% < B+R < 20\%$ – $P = L$, gdy $B+R < 15\%$ (L),
 - na podstawie udziału środków publicznych w przychodach operacyjnych ogółem: $P \leq 75\%$ ($P > L$); $P > 75\%$ ($L = P$).
4. Przedsiębiorczość według udziału w przychodach operacyjnych – celem była ocena przedsiębiorczości na podstawie:
 - udziału środków na działalność B+R na działalność statutową³⁴⁶⁾ (środki niekonkurencyjne): $B+R \leq 25\%$ (P); $25\% < B+R \leq 35\%$ ($P > L$); $35\% \leq B+R < 40\%$; $B+R \geq 40\%$,

³⁴⁴⁾ Jednostka podstawowa jest ważną strukturą wymienioną w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. Z punktu widzenia analiz zasadne są następujące pytania: 1. Jaka jednostka organizacyjna uczelni jest uznana za podstawową? 2. Z jakich struktur składa się jednostka podstawowa? Dla przykładu, w uniwersytetach tworzone są jednostki organizacyjne łączące różne dziedziny nauki, co może sprzyjać podejmowaniu przedsięwzięć multidyscyplinarnych, w uczelniach technicznych takich przykładów jest mniej. 3. Jak jednostka podstawowa w praktyce funkcjonuje – czy katedry składające się na wydział współpracują ze sobą i są tego wspólne efekty, czy też nie? W pracy z uwagi na brak wystarczających informacji poprzestano na odpowiedzi na pierwsze z pytań.

³⁴⁵⁾ Statuty uczelni są opracowywane po wejściu w życie kolejnych ustaw (w tym wypadku z 1990 r. i 2005 r.) i następnie modyfikowane w związku z nowelizacją ustawy lub w związku z tym, że władze uczelni uznają taką modyfikację za potrzebną.

³⁴⁶⁾ Działalność statutową uznano za mniej konkurencyjną. Trzeba jednak wspomnieć, że środki na tę działalność wynikają z oceny parametrycznej danej jednostki organizacyjnej (wydziału) i opierają się na ściśle określonych kryteriach. W przypadku uczelni technicznych, oprócz takich kryteriów, jak dla uniwersytetów brane są pod uwagę osiągnięcia związane z działalnością wdrożeniową, patentową, a szerzej ujmując z tworzeniem wiedzy w trybie 2.

- udziału środków z innych źródeł (*third party funding – TPF*):
 - $TPF \geq 40\%$ ($P > L$),
 - $35\% \leq TPF < 40\%$,
 - $30\% \leq TPF < 35\%$ ($L < P$),
 - $TPF < 30\%$ (L).
- 5. Kultura przedsiębiorczości na podstawie analizy misji uczelni – celem była ocena zróżnicowania misji uczelni technicznych pod względem wartości akademickich.
- 6. Strategie rozwoju uczelni – celem było ustalenie czy opracowano strategię oraz jakie są jej mocne i słabe strony – wyniki analiz skomentowano na stronach poprzedzających tab. 36.

Dlaczego polskie uczelnie nie wdrożyły dotychczas koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego, uznanego w wielu krajach?³⁴⁷⁾ Odpowiedź na to pytanie jest zawarta m.in. w dokumencie Banku Światowego, gdzie stwierdzono, że [...] *wyższe uczelnie* (w Polsce – przyp. aut.) *z reguły wolą skupiać swoje wysiłki na edukacji akademickiej i badaniach podstawowych, nie zwracając większej uwagi ani na rynek pracy, ani na otoczenie biznesowe i innowacyjność*³⁴⁸⁾.

Celowe może być dodanie do opinii Banku Światowego wyniku własnych obserwacji. Otóż w uczelniach wielowydziałowych podstawowe jednostki organizacyjne funkcjonują bardziej obok siebie niż we współpracy ze sobą, czego wynikiem jest niewielkie zainteresowanie tworzeniem studiów międzykierunkowych, a współpraca na poziomie wydziału i uczelni jest trudniejsza niż współpraca międzynarodowa. Potwierdzają to wypowiedzi rektorów uczelni technicznych. Wynika to stąd, że w polskich uczelniach (publicznych) dominują struktury tradycyjne, które funkcjonowały w stabilnym otoczeniu w czasach, gdy programy kształcenia praktycznie były niezmiennie, współpracę z gospodarką zapewniało państwo (centralne programy badawczo-rozwojowe), a publikowanie artykułów w czasopiśmie zagranicznych wymagało zgody rektora.

Na przełomie lat 60. i 70. XX w. tradycyjne postrzeganie uniwersytetu zaczęło ustępować miejsca innemu, w którym ważną rolę odgrywały popyt na usługi edukacyjne oraz oczekiwania studentów, także otoczenia biznesowego oraz państwa. Te grupy (zróżnicowanych) interesów nazywano społeczeństwem interesariuszy (*stakeholder society*³⁴⁹⁾). Uniwersytet pozostając centrum tworzenia i przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności oraz przygotowywania studentów do życia w społeczeństwie oferuje zestaw edukacyjny, który wystawia na sprzedaż, a nabywcami mogą być osoby z całego świata³⁵⁰⁾.

³⁴⁷⁾ Warto nadmienić, że efekty zmian wprowadzanych w uniwersytetach, opisanych przez Clarka, jako przedsiębiorcze, uzyskano po 10-15 latach.

³⁴⁸⁾ J. Goldberg, Polska a gospodarka oparta na wiedzy. W kierunku zwiększenia konkurencyjności Polski w Unii Europejskiej, Bank Światowy Region Europy i Azji Centralnej, Departament Rozwoju Sektora Prywatnego i Finansowego, „Rewasz” Publishing House, Pruszków 2004, s. 80.

³⁴⁹⁾ Określenie to zaproponował w 2002 r. Guy Neave.

³⁵⁰⁾ A. Gupta, Entrepreneurial University: India's Response, Centre for Studies in Higher Education, UC Berkeley 2008, <http://www.escholarship.org/uc/item/2p12d40g> (15.08.2010).

Rozdział 3

WSPÓŁCZESNE KONCEPCJE ZARZĄDZANIA – – PROPOZYCJA ZASTOSOWAŃ W UNIWERSYTECIE

3.1. Wyzwania współczesnego uniwersytetu

W Deklaracji z Glasgow stwierdzono, że uniwersytety będą pełnić ważną rolę w budowaniu Europy Wiedzy³⁵¹⁾. Aby tak się stało konieczne jest przekształcanie uniwersytetów tradycyjnych w przedsiębiorcze i utrwalanie tych zmian³⁵²⁾, a ściślej przejście od okresu transformacji do sytuacji, gdy zmiany w uczelni będą traktowane jako stały element gry konkurencyjnej o klienta, zarówno w zakresie usług edukacyjnych, badawczych, jak i innych, oferowanych przez współczesny uniwersytet. Miarą szybkości reakcji uczelni na słabe sygnały z otoczenia jest tworzenie na ich podstawie wiedzy relacyjnej i kojarzenie jej z wiedzą sytuacyjną, co może decydować o pozycji konkurencyjnej uczelni i wymaga umiejętności łączenia elementów awanturnictwa i przedsiębiorczości³⁵³⁾.

W rozważaniach nad koncepcjami zarządzania współczesnym i przyszłym uniwersyte-tem w warunkach narastającej niepewności ważne jest uwzględnienie elastyczności³⁵⁴⁾, jako reakcji na niepewność oraz zmieniającej się roli interesariuszy uczelni, którzy są nie tylko odbiorcami usług oferowanych przez uczelnię, lecz również jej współkreatorami.

Funkcjonowanie w warunkach niepewności

W praktyce funkcjonowania polskiego uniwersytetu, podobnie jak w przypadku innych organizacji, wyróżnia się cztery poziomy niepewności³⁵⁵⁾:

1. Względna pewność – okres do końca lat 80. XX w., gdy przyszłość uczelni w mniejszym lub większym stopniu była sterowana centralnie.
2. Narastająca niepewność – lata 1990-2000. Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 r. została oparta na modelu uniwersytetu liberalnego (słaba pozycja rektora, silna kolegialność uczelni, wolność badań i nauczania, wyraźny podział na dyscypliny nauki, sztywne struktury uczelni). Malejący udział nakładów budżetowych w relacji do PKB na badania naukowe oraz wyraźne nastawienie polityczne na poprawę współczynnika skolaryzacji spowodowały, że głównym zadaniem uczelni stało się kształcenie. Brak strategii szkolnictwa wyższego zdeterminował podejmowanie działań doraźnych.

³⁵¹⁾ Deklaracja z Glasgow, op. cit. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/GLASGOWdeclaration_FINAL_PO.1117550611801.pdf (8.03.2009).

³⁵²⁾ B.R. Clark, *Sustaining...*, op. cit., s. 9.

³⁵³⁾ A.K. Koźmiński, *Zarządzanie w warunkach...*, op. cit., s. 99-100.

³⁵⁴⁾ Jak wspomniano wcześniej, w monografii przyjęto za Osbert-Pociechę, że elastyczność stanowi swoisty bufor dla niepewności, co wiąże się również z umiejętnością reagowania na zmiany (przewidywalne i nieprzewidywalne).

³⁵⁵⁾ Por. H. Courtney, J. Kirkland, P. Viguene, *Strategia w warunkach niepewności*, *Harvard Business Review Polska* 2004, wrzesień, s. 112-113.

3. Niepewność – okres od 2000 r. Rosła presja na zmianę regulacji prawnych w obszarze szkolnictwa wyższego. Po kilku latach dyskusji, w 2005 r. uchwalono ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa ta została oparta, podobnie jak poprzednia, na koncepcji uniwersytetu liberalnego, wyraźnie akcentowała znaczenie kolegalności, równocześnie tworząc ramy prawne szerszego niż dotychczas otwarcia się w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego. Środki z budżetu na szkolnictwo wyższe, przy nadal rosnącej liczbie studentów były ograniczone, co powodowało konieczność poszukiwania pozabudżetowych źródeł finansowania. Nasilała się walka o kandydatów na studia, związana z sytuacją demograficzną. W tym czasie ścierały się poglądy na temat kształcenia akademickiego i zawodowego. Powstawały nowe formy organizacji działalności badawczo-rozwojowej (parki technologiczne, centra doskonałości, inkubatory przedsiębiorczości itp.). Można je uznać za symptomy ewolucji uniwersytetu w kierunku modelu przedsiębiorczego.
4. Niepewność „stałym elementem gry” – okres od 2005 r. Dla uczelni oznacza to: całkowitą niejasność przyszłości, dynamicznie zmieniającą się sytuację w otoczeniu – powszechny dostęp do szerokopasmowego Internetu, rosnąca mobilność studentów i pracowników uczelni, likwidacja barier geograficznych, rosnące zapotrzebowanie na kształcenie na odległość (uzupełniające kształcenie tradycyjne), konieczność rozpoznawania przez uczelnie okazji na istniejącym i przyszłym rynku edukacyjnym oraz kształtowania tego rynku, aktywny udział w kreowaniu społeczeństwa wiedzy na potrzeby gospodarki podporządkowanej wiedzy, zerwanie z linearnym modelem kreowania wiedzy.

Elastyczność uniwersytetu reakcją na zmiany w otoczeniu

Brian Denman wskazuje na nieuchronność zmian w uniwersytecie XXI w., identyfikując następujące wyzwania stojące przed współczesną uczelnią:

- uelastycznienie oferty naukowej i dydaktycznej, aby sprostać oczekiwaniom potencjalnych klientów,
- wyrzeczenie się pełnej swobody w kształtowaniu oferty edukacyjnej i podejmowaniu decyzji dotyczących programów studiów korzystając z własnych zasobów.
- zmiana paradygmatu uczelni jako organizacji akcentującej autoteliczną wartość wiedzy na rzecz organizacji będącej pod coraz większą presją otoczenia – zarówno ze strony państwa (instytucji zajmujących się dystrybucją środków budżetowych), jak i otoczenia rynkowego oczekującego wiedzy użytecznej,
- reorientacja struktur organizacyjnych uczelni w kierunku ich uelastyczenia³⁵⁶⁾.

Zmieniająca się rola interesariuszy uczelni³⁵⁷⁾

Czasy spokoju i stabilności dla wyższych uczelni należą do przeszłości. Rynek usług edukacyjnych i badawczych jest coraz bardziej konkurencyjny, a uczelnie wydając środki publiczne i prywatne są pod silną i stale rosnącą presją klientów. Autonomia uczelni, którą gwarantują aktualne oraz przewidują nowe rozwiązania prawne nie oznacza niezależności od otoczenia. Polskie uczelnie, podobnie jak np. brytyjskie, przechodzą kolejne etapy transformacji. Zakończył się już pierwszy etap – wzrostu liczby studentów³⁵⁸⁾, trwa drugi etap –

³⁵⁶⁾ B. Denman, op. cit., s. 24.

³⁵⁷⁾ Problematyka ta będzie rozszerzona w rozdziale 4.

³⁵⁸⁾ Liczba studentów w Polsce zmniejszyła się z 1 954 tys. w roku 2005/2006 do 1 900 tys. w roku 2009/2010, z tym, że w uczelniach publicznych w tym czasie spadek liczby studentów wyniósł 2,8%, natomiast w uczelniach niepublicznych 3,9%.

– doskonalenia efektywności finansów publicznych, a przed uczelniami jest trzeci etap – partnerstwa z sektorem przedsiębiorstw³⁵⁹). Shattock, poruszając problem zarządzania uniwersytetami, wspomina o dużej luce pomiędzy uniwersytetem postrzeganym jako „świętynia wiedzy”³⁶⁰) (*academic-dominated forms of university governance*) a uniwersytetem kojarzonym z trzecim etapem transformacji (*corporate-dominated forms of university governance*)³⁶¹). Wpływ rosnącej presji zewnętrznej na kształt oferty edukacyjnej i badawczej, a także doskonalenie relacji uniwersytetu z otoczeniem dostrzegają również inni autorzy³⁶²).

Współczesny uniwersytet nie jest i z pewnością nie będzie enklawą spokoju. Dotyczy to relacji wewnętrznych, a także relacji wzajemnych uczelnia-otoczenie. Turbulentne otoczenie implikuje zmiany w strukturze organizacyjnej uniwersytetu. Czas „połowicznego zaniku wiedzy” (dezaktualizacja wiedzy) jest coraz krótszy, przyrost wiedzy skokowy. Spowoduje to, że uniwersytet jako centrum kreowania i rozpowszechniania wiedzy, przy zachowaniu dotychczasowych struktur, będzie nieefektywny.

W dalszej części zaproponowano dwie koncepcje – uniwersytetu podporządkowanego wiedzy, wykorzystującego paradygmat organizacji opartej na wiedzy oraz uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego, wykorzystującego paradygmat organizacji społecznie odpowiedzialnej. Główną cechą pierwszej z nich jest poszukiwanie rozwiązań organizacyjnych sprzyjających elastyczności wykorzystania zasobów i tworzenie odpowiednich warunków do zarządzania wiedzą. W drugiej uwaga koncentruje się na współtworzeniu wartości z udziałem interesariuszy uczelni oraz urzeczywistnieniu rosnącej roli społecznej odpowiedzialności uczelni.

3.2. Uniwersytet podporządkowany wiedzy

3.2.1. Wiedza podstawowym zasobem uczelni

Wiedza jest najbardziej wartościowym zasobem każdej współczesnej organizacji. W współczesnym uniwersytecie, jak wspomniano wcześniej, ważne są dwa tryby tworzenia wiedzy – ten, którego celem jest poszerzenie granic wiedzy przez poznawanie zjawisk i praw przyrody oraz ten, którego celem jest wykorzystywanie wiedzy w celu tworzenia nowych produktów i technologii, co w praktyce zdecyduje o przewadze konkurencyjnej (rys. 32).

Wśród cech wiedzy wyróżnia się to, że jest ona niewyczerpalna, możliwości jej tworzenia są nieograniczone i przybywa jej w miarę dzielenia się, rozpowszechniania i wykorzystywania. Pytania brzmią: która koncepcja uniwersytetu najlepiej będzie sprzyjała two-

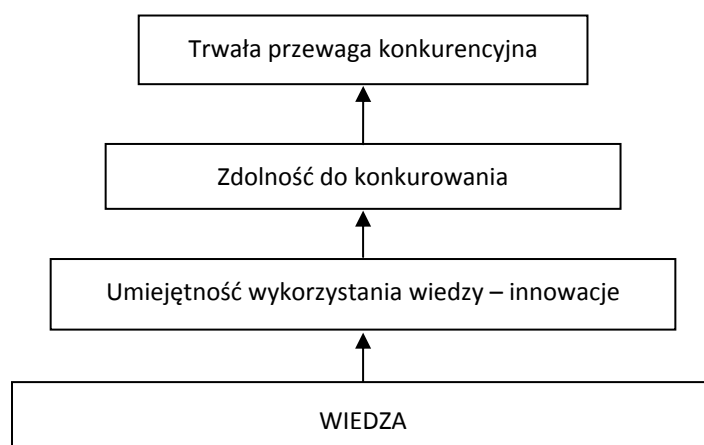
³⁵⁹) D. Antonowicz, *Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2004, nr 1/23, s. 124-128.

³⁶⁰) Sir Eric Ashby, odnosząc się do słów prezydenta University of Wisconsin, twierdzi, że największym wkładem USA w rozwój szkolnictwa wyższego jest demontaż muru dzielącego akademię od otoczenia. D. Bok, *Beyond the Ivory Tower. Social Responsibilities of the Modern University*, Harvard University Press, Cambridge 1982, s. 65.

³⁶¹) M. Shattock, *Re-Balancing Modern Concepts of University Governance*, *Higher Education Quarterly* 2002, Vol. 56, No. 3, 235-236.

³⁶²) Por. B. Salter, T. Tapper, *The external pressures on internal governance of universities*, *Higher Education Quarterly* 2002, Vol. 4, No. 3., s. 245-246.

rzeniu wiedzy w trybie pierwszym i drugim Gibbonsa oraz czy wymaga to zmiany misji uczelni, czy zarządzania wiedzą w uniwersytecie?³⁶³). Uzupełnienie misji uniwersytetu liberalnego o cechy uniwersytetu przedsiębiorczego Clarka jest zasadne, lecz nie eksponuje roli, jaką uczelnia odgrywa w procesie tworzenia, rozpowszechniania i wykorzystywania wiedzy. Dlatego autor podejmuje próbę pokazania istoty uniwersytetu jako organizacji podporządkowanej wiedzy.



Rys. 32. Wiedza jako źródło przewagi konkurencyjnej
 Źródło: A. Kowalczyk, B. Nogalski, Zarządzanie wiedzą.
 Koncepcje i narzędzia, Difin, Warszawa 2007, s. 37.

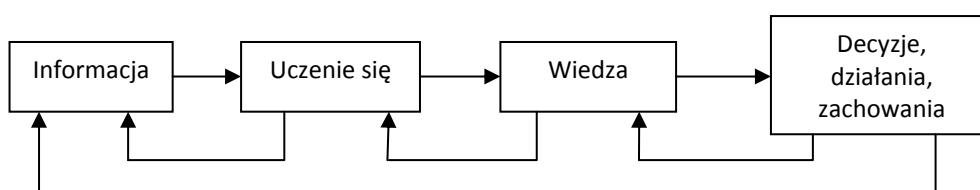
Misja takiego uniwersytetu składa się z trzech funkcji, nazywanych często w literaturze pierwszą, drugą i trzecią misją:

- Pierwszej misji, tj. kształcenia prowadzącego do określonych efektów, tj. wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych (postaw), co mają zapewnić wprowadzane w Polsce krajowe ramy kwalifikacji, z uwzględnieniem internacjonalizacji kształcenia.
- Drugiej misji, tj. działalności badawczej w zakresie badań podstawowych, czyli poszerzania granic wiedzy, poznawania wiedzy, która w przyszłości może być przydatna do rozwoju nauk praktycznych, a także w zakresie badań stosowanych prowadzonych we współpracy interesariuszami.
- Trzeciej misji, tj. rozwoju różnych form kształcenia przez całe życie, adresowanych do dzieci i młodzieży, osób chcących uzupełnić swoje kwalifikacje lub rozwijać swoje zainteresowania, a także tych, którzy zamierzają lub są zmuszeni do zmiany zawodu, niezależnie od wieku i wykształcenia. Trzecią misją jest również rozwijanie współpracy z gospodarką w zakresie transferu i komercjalizacji technologii oraz roli kulturotwórczej pełnionej przez uczelnię. Stworzenie warunków do transferu wiedzy pomiędzy uniwersytetem a otoczeniem wymaga instytucjonalizacji, tj. stworzenia w uczelni lub poza nią struktury scentralizowanej lub zdecentralizowanej³⁶⁴).

³⁶³) E. Zaharia, E. Gilbert, The entrepreneurial University in the Knowledge Society, *Higher Education in Europe* 2005, Vol. 30, No. 1, s. 36.

³⁶⁴) S. van der Heide, P.C. van der Sijde, C. Terlouw, The institutional organization of knowledge transfer and its implications, *Higher Education Management and Policy* 2008, Vol. 20, No. 3, s. 66-68.

Takie wielostronne podejście do roli współczesnego uniwersytetu skłoniło autora do zastanowienia się nad tym, jakie cechy powinna mieć instytucja akademicka, aby usprawnić proces tworzenia i przetwarzania wiedzy, motywować pracowników do dzielenia się wiedzą i jej rozpowszechniania, doskonalić transfer i konwersję wiedzy i lepiej ją wykorzystywać. Aby uzyskać synergię pomiędzy wiedzą i przedsiębiorczością (tj. urzeczywistnić trójelementową misję) należy zapewnić odpowiednie warunki do dwukierunkowego transferu wiedzy pomiędzy jednostkami, strukturami wewnętrznymi i zewnętrznymi uczelni oraz do konwersji wiedzy. Powiązanie organizacyjnego uczenia się z zarządzaniem wiedzą jest przedmiotem zainteresowania wielu autorów³⁶⁵. J. Rowley zauważa, że informacja, która dociera do organizacji z różnych źródeł trafia na określony kontekst, kulturę organizacji i obowiązujące normy. Informacja jest punktem wyjścia procesu uczenia się organizacji, dzięki czemu tworzona jest wiedza jawna i ukryta (rys. 33). Wiedza z kolei ma istotny wpływ na podejmowane działania, decyzje oraz zachowania organizacyjne³⁶⁶.



Rys. 33. W kierunku przedsiębiorcy wiedzy

Źródło: J. Rowley, From learning organization to knowledge entrepreneur, *Journal of Knowledge Management* 2000, Vo. 4, No. 1, s. 9.

Czy uniwersytet jest *ex difinitione* organizacją podporządkowaną wiedzy. Często spotyka się pogląd, że określenie „uniwersytet podporządkowany wiedzy” jest tautologią, ale czy tak jest w rzeczywistości. Uniwersytety pełnią istotną rolę jako instytucje, których celem jest tworzenie wiedzy naukowej, następnie jej przekazywanie studentom w ramach funkcji dydaktycznej, czy też zbiorowości uczonych w ramach funkcji badawczej, czy wreszcie w ramach trzeciej misji w postaci transferu wiedzy praktycznej bezpośrednio do otoczenia.

Zainteresowanie efektami przekazu wytworów wiedzy mierzonymi np. liczbą publikacji i organizowanych konferencji naukowych jest duże. Natomiast efektywność funkcjonowania uczelni jako twórcy wiedzy, jej „magazyniera” i dystrybutora jest określona przez procesy zarządzania, w których wykorzystywany i stosowany jest inny rodzaj wiedzy – wiedza o organizacji i zasadach jej funkcjonowania. J. Pfeffer i R.J. Sutton twierdzą, że wiedza raz zdobyta zostanie zastosowana, co ich zdaniem jest założeniem często fałszywym³⁶⁷. Próba odpowiedzi na pytanie, jakie są tego przyczyny będzie odniesienie modelu

³⁶⁵ Por. np. J. Rowley, From learning organization to knowledge entrepreneur, *Journal of Knowledge Management* 2000, Vol. 4, No. 1, s. 7-15; M-T. Tsai, K-W. Lee, A study of knowledge internalization: from the perspective of learning cycle theory, *Journal of Knowledge Management* 2006, Vol. 10, No. 3, s. 57-71.

³⁶⁶ J. Rowley, op. cit., s. 9.

³⁶⁷ J. Pfeffer, R.I. Sutton, *Wiedza i działanie*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 25.

organizacji podporządkowanej wiedzy opracowanego przez Christinę Evans do realiów wyższej uczelni³⁶⁸.

3.2.2. Bariery przepływu wiedzy w uczelni

Bariery utrudniające przepływ wiedzy w uczelni można przyporządkować strukturom organizacyjnym uczelni, strukturze władzy oraz pracownikom³⁶⁹. Wśród barier organizacyjnych można wymienić: hierarchię, przywiązanie do tradycyjnych sztywnych struktur, częściową decentralizację uczelni³⁷⁰, złożoność instytucji akademickiej powodującą trudności informacyjno-komunikacyjne, których nie rozwiązują systemy IT, wielość centrów decyzyjnych, konkurencję (zamiast współkonkurowania³⁷¹) pomiędzy poszczególnymi jednostkami organizacyjnymi, a jednocześnie federalizację uczelni utrudniającą współpracę.

W obszarze struktury władzy występują następujące bariery: względnie słaba władza rektora/dziekana i rozbudowana kolegialność, opór przed delegowaniem uprawnień i sprzyjaniu samoorganizacji, ograniczona współpraca między jednostkami organizacyjnymi w ramach wielowydziałowej uczelni. Nakładają się na nie bariery psychologiczne, takie jak opór przed bezpośrednim kwestionowaniem zasad funkcjonowania uczelni przez szeregowych pracowników.

Bariery odnoszące się do pracowników to m.in.: opór wobec zmian i obawa utraty pozycji przez dzielenie się wiedzą, zwłaszcza ukrytą, brak czasu „mistrzów dla uczniów” na dzielenie się wiedzą, ograniczone kontakty pomiędzy pracownikami, hierarchia, różnice wiekowe (przepaść pokoleniowa), brak motywacji do dzielenia się wiedzą, sztywne struktury organizacyjne utrudniające dzielenie się wiedzą, miejsce w hierarchii uczelni, brak tolerancji dla popełniania błędów, małe umiejętności komunikacyjne, różnice w poziomie wykształcenia.

Innym podejściem do trudności w przepływie wiedzy w uczelni jest wskazanie barier kulturowych i organizacyjnych. Bariery kulturowe (tab. 37) odnoszą się do braku zaufania i niedoskonałej komunikacji między pracownikami, pragmatycznego podejścia do pracy w uczelni, w tym nastawienia na produktywność, która nie zawsze sprzyja jakości, utożsamiania posiadanej wiedzy z zajmowanymi stanowiskami, braku kultury dzielenia się wiedzą i braku tolerancji dla popełniania błędów.

³⁶⁸ Ch. Evans, Zarządzanie wiedzą, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005, s. 57-70.

³⁶⁹ Ch. Evans. op. cit., s. 56; The Knowledge Barrier by the Information Systems Research Centre of Cranfield School of Management, September 1997, <http://www.brint.com/papers/submit/knowmgmt.pdf> (11.11.2010).

³⁷⁰ To jest taką decentralizację zarządzania, która nie motywuje wystarczająco do pozyskiwania środków ze źródeł pozabudżetowych, gdyż znacząca ich część wraca do centrali uczelni i tam podejmowane są decyzje o ich docelowym przeznaczeniu. Intencją nie jest wartościowanie takiego stanu rzeczy, gdyż może on wynikać ze strategii uczelni, lecz jedynie stwierdzenie, że takie fakty mają miejsce.

³⁷¹ Współkonkurencja (*coopetition*) to połączenie konkurencji i współpracy – pojęcie będzie szerzej wyjaśnione w rozdziale 4.

Tabela 37

Barier kulturowe przepływu wiedzy w uczelni

| Typ bariery | Skutki jej występowania | Możliwe rozwiązania |
|--|--|--|
| Brak zaufania | <ul style="list-style-type: none"> - Indywidualności tworzą grupę, ale nie zespół. Utrudniona i nieefektywna jest współpraca - Niechęć do atmosfery zorganizowanego sceptycyzmu utrudniającego weryfikację wiedzy - Obawa przed własnymi błędami | <ul style="list-style-type: none"> - Budowanie relacji w zespołach badawczych dzięki bezpośrednim kontaktom (seminaria naukowe, współpraca w zakresie realizacji wspólnych projektów, promowanie młodych, zdolnych pracowników) - Wspieranie nieformalnych kontaktów |
| Różne języki i układy odniesienia | <ul style="list-style-type: none"> - Trudności w realizacji zadań dydaktycznych (zastępowanie na zajęciach) i uzgadnianiu sylabusów różnych przedmiotów - Trudności metodologiczne w prowadzeniu badań naukowych | <ul style="list-style-type: none"> - Powierzanie szerokich zadań dydaktycznych dotyczących podstawowych przedmiotów młodym pracownikom, ułatwiające znalezienie wspólnego języka w zakresie dydaktyki - Prowadzenie warsztatów z metodologii nauki dla młodych pracowników, które pomogą zdobyć im narzędzia badawcze |
| Brak czasu na wspólne spotkania zespołów oraz przekonanie, że ważna jest wyłącznie praca produktywna | <ul style="list-style-type: none"> - Praca w uczelni traktowana jako obowiązek. Słabe więzi nieformalne - Niska wiedza o zainteresowaniach naukowych poszczególnych członków zespołu - Opór wobec bezzasadnych rygorów | <ul style="list-style-type: none"> - Przestrzeganie zasady jednoetatowości młodych pracowników - „Obowiązkowy” wolny czas do własnej dyspozycji - Ocenianie aktywności pracowników w zakresie dzielenia się wiedzą, również pomiędzy różnymi zespołami w uczelni |
| Nagrody dla posiadaczy wiedzy (brak kultury dzielenia się wiedzą) | <ul style="list-style-type: none"> - Niechęć od dzielenia się wiedzą - Praca indywidualna - Brak inicjatyw realizacji wspólnych przedsięwzięć przez zespół badawczy - Niezauważalny zorganizowany sceptycyzm - Słabe więzi nieformalne sprzyjające dzieleniu się wiedzą | <ul style="list-style-type: none"> - Nagradzanie osób, które dzielą się wiedzą (głównie współpracujących przy realizacji wspólnych projektów) - Zachęcanie do dzielenia się powodzeniem i niepowodzeniem (ustalenie źródeł sukcesu/przyczyn błędu) - Doskonalenie dzielenia się wiedzą (interdyscyplinarne zespoły projektowe, mentoring, tworzenie baz wiedzy i najlepszych praktyk) |
| Przekonanie, że wiedza przypisana jest do określonych stanowisk | <ul style="list-style-type: none"> - Zaburzone relacje mistrz-uczeń Obawa uczniów przed popełnieniem błędu - Blokowanie karier osób młodych, zdolnych | <ul style="list-style-type: none"> - Kształtowanie atmosfery, w której wartość pomysłów i inicjatyw nie zależy od źródła ich pochodzenia |
| Nietolerowanie błędów i brak wsparcia, gdy potrzebna jest pomoc | <ul style="list-style-type: none"> - Brak nowatorskich pomysłów - Niska innowacyjność - „Równanie w dół” zespołu - Obawa przed błędzeniem w tworzeniu wiedzy - Chronienie się przez tuszowanie błędów | <ul style="list-style-type: none"> - Tolerowanie błędów popełnianych w trakcie pracy twórczej i pomaganie wyciągania nauki z popełnionych błędów - Przykład ze strony przełożonego, który popełni błąd - Głoszenie zasady równoważności „teorii głoszonej” i „teorii użytkowanej” - Błędy wzbogacają zasób doświadczeń |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Th. H. Davenport, L. Prusak, Working Knowledge. How Organizations Manage what they Know, Harvard Business School Press, Boston 2000, s. 97; Ch. Evans, Zarządzanie wiedzą, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005, s. 56.

Wśród barier organizacyjnych można wyróżnić: wertykalne, horyzontalne i zewnętrzne (tab. 38). Mogą one dotyczyć zarówno działalności dydaktycznej, badawczej, jak i doskonalenia relacji uczelnia-otoczenie i szybkości reakcji na zmieniające się oczekiwania otoczenia.

Tabela 38

Bariery organizacyjne przepływu wiedzy w uczelni

| Typ bariery | Opis | Skutki występowania bariery |
|--------------|---|---|
| Wertykalna | Hierarchia: – władze rektorskie – władze dziekańskie – dyrekcja instytutów – kierownicy katedr – kierownicy zakładów | – Długi czas przepływu informacji (górze-dół-góra), przy założeniu zachowania drogi służbowej – Trudności w koordynacji działalności uczelni (strategia uczelni a strategia poszczególnych jednostek organizacyjnych) – Dublowanie działań administracyjnych na szczeblu uczelni i wydziałów, wzmocnione brakiem profesjonalnych kadr menedżerskich przygotowanych do kierowania uczelnią na różnych szczeblach – Możliwość wypaczania i blokowania informacji |
| Horyzontalna | Struktura organizacyjna: – uczelnia – wydział – instytut – katedra – zakład | – Utrudniona organizacja studiów interdyscyplinarnych, gdyż partykularne interesy poszczególnych jednostek dominują nad realizacją oczekiwań klientów – Dublowanie kierunków studiów na różnych wydziałach – Trudności prowadzenia działalności badawczo-rozwojowej z wykorzystaniem potencjału intelektualnego oraz aparatury badawczej z różnych jednostek organizacyjnych – Syndrom „wroga wewnętrznego” w uczelni |
| Zewnętrzna | – Bariery w relacjach uczelnia-otoczenie | – Niewielki wpływ otoczenia na działalność uczelni (nieaktywne rady społeczne uczelni) – Zbyt mały udział otoczenia (biznesowego) w finansowaniu działalności badawczo-rozwojowej z uwagi na rozmijanie się oferty z oczekiwaniami – Misja i strategia uczelni kierowana do potencjalnych klientów (jednokierunkowo) |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Jacob, M. Hellström, Organizing the Academy: New Organizational Forms and the Future of the University, *Higher Education Quarterly* 2003, Vol. 57, No. 1, s. 60.

Problem jest tym bardziej złożony, że uczeni są zorganizowani wokół nieformalnych dziedzin wiedzy i formalnej struktury wydziałowej, odpowiadającej na ogół kierunkom kształcenia³⁷²). Jest to wyjątkowo wyraźnie widoczne w tradycyjnych (np. brytyjskich) uniwersytetach, gdzie w jednej uczelni reprezentowane są nauki humanistyczne, przyrodnicze, techniczne, medyczne (w tym weterynaria) oraz społeczne. Trudności znalezienia wspólnego języka mogą dotyczyć również uczonych teoretyków i tych, którzy prowadzą eksperymenty w ramach jednej dziedziny wiedzy (np. fizyki).

Współpraca uniwersytetu ze środowiskiem biznesowym oraz wielkość uzyskiwanych przychodów własnych poszczególnych jednostek organizacyjnych są bardzo zróżnicowane, co nie sprzyja współpracy, a może być powodem zawiści. Przeszkodą w przepływie wiedzy jest niejednokrotnie organizacja uczelni, na którą składają się luźno powiązane wydziały (federalizacja uczelni). Utrudnia to opracowanie misji i strategii uczelni i prowadzi do izolacji poszczególnych jednostek organizacyjnych. Problem w tym, że bariery występujące w uczelni utrudniają, a nawet w skrajnych przypadkach uniemożliwiają przepływ wiedzy³⁷³). Trudno sobie wyobrazić likwidację barier, jednak zasadne jest z pewnością ich

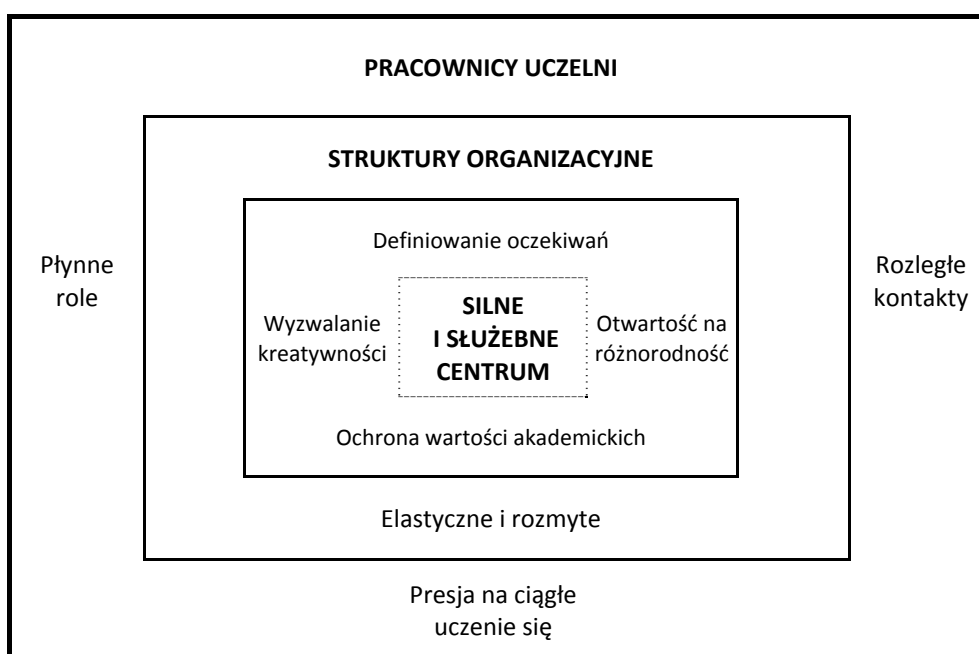
³⁷²) J. Jablecka, Uniwersytet jako..., op. cit., s. 15.

³⁷³) K-E. Sveiby, jeden z twórców zarządzania wiedzą, opisał sposoby oddziaływania wiedzy na tworzenie wartości, analizując proces transferu i konwersji wiedzy między poszczególnymi członkami organizacji, strukturą wewnętrzną organizacji i jej strukturą zewnętrzną. Jego zdaniem, jakość wspomnianych procesów generuje wartość. K-E. Sveiby, Dziesięć sposobów oddziaływania wiedzy na tworzenie wartości, *e-mentor* 2005, nr 2(9).

zidentyfikowanie oraz ustalenie, które z nich przeszkadzają w realizacji misji i strategii uczelni. Bariery te mogą się różnić w istotny sposób, w zależności od typu uczelni, a nawet wewnątrz niej, w podstawowych jednostkach organizacyjnych. Doskonalenie przepływu wiedzy w uczelni jest zadaniem bardzo ważnym, jednak niemożliwym do wykonania metodami administracyjnymi.

3.2.3. Elementy koncepcji uniwersytetu podporządkowanego wiedzy³⁷⁴⁾

Szczegółowa analiza barier utrudniających przepływ wiedzy w uczelni była ważna o tyle, że propozycja uczelni podporządkowanej wiedzy (rys. 34) jest próbą odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób ograniczyć ich znaczenie. Ch. Evans opisała cechy organizacji podporządkowanej wiedzy, autor zaś odniósł te cechy do współczesnej uczelni przedstawiając uniwersytet podporządkowany wiedzy, to jest uczelnię, której nadrzędnym celem jest doskonalenie wykorzystania najcenniejszego zasobu, jakim jest wiedza, niezależnie od trybu jej tworzenia. Takie podejście koresponduje z pracami I. Bleiklie i H. Byrkjeflot, którzy uznają, że główną rolą uczelni jest tworzenie wiedzy zgodnie z trybem 1 i trybem 2 oraz jej rozpowszechnianie³⁷⁵⁾.



Rys. 34. Uniwersytet podporządkowany wiedzy
 Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Ch. Evans, *Zarządzanie wiedzą*,
 Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005, s. 58.

³⁷⁴⁾ Rodział ten jest zmienioną i rozszerzoną wersją artykułu: K. Leja, Uniwersytet: tradycyjny, przedsiębiorczy, oparty na wiedzy, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2006, nr 2/28, s. 7-26.

³⁷⁵⁾ I. Bleiklie, H. Byrkjeflot, Changing knowledge regimes: universities in a new research environment, *Higher Education* 2002, Vol. 44, No. 3-4, s. 520-524; I. Bleiklie, op. cit., s. 46-51.

W prezentowanej propozycji centrum sterujące jest silne i służebne. Jego rolą jest chronienie wartości kulturowych uczelni, a także definiowanie oczekiwań wobec pracowników, tworzenie przestrzeni do kreatywności oraz motywowanie do pracy w zespołach. Centrum jest otwarte na różne inicjatywy, niezależnie od źródła ich powstania, w tym propozycje tworzenia nowych struktur organizacyjnych, których głównymi cechami są elastyczność oraz „rozmycie” sprzyjające łatwiejszemu dostosowywaniu się do zmieniającego się otoczenia. „Rozmycie” oznacza tworzenie zespołów *ad hoc*, które łączy wspólna wizja oraz wzajemne zaufanie. Pracownicy uniwersytetu podporządkowanego wiedzy pełnią płynne role, są motywowani do rozwijania kontaktów oraz zobowiązani do ciągłego uczenia się.

3.2.3.1. Rola centrum sterującego

Silne i służebne przywództwo³⁷⁶. Zasadniczą cechą uczelni podporządkowanej wiedzy jest silne i służebne przywództwo centrum kierującego wobec społeczności akademickiej³⁷⁷. Rolą centrum sterującego współczesnej uczelni – jako organizacji podporządkowanej wiedzy – jest: harmonizacja działalności poszczególnych jednostek organizacyjnych; kierowanie strategiczną niepewnością³⁷⁸ i dokonywanie trwałych wyborów³⁷⁹, a nie zajmowanie się szczegółami funkcjonowania uczelni; koordynacja poczynań poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni, a przede wszystkim elastyczne podejście do rozwiązywania wszelkich problemów i zapewnienie pracownikom uczelni możliwości samoorganizacji, charakterystycznej dla organizacji wiedzy. Może to ułatwić samoorganizowanie oparte na zasadach projektowania holograficznego, którymi są³⁸⁰.

- Zasada redundancji funkcji – w przypadku uczelni jest to nadmiarowość wiedzy, która stwarza możliwość elastycznego projektowania organizacji. Dzięki temu funkcje zespołów mogą być poszerzone, np. w realizacji nowego programu studiów lub wspólnego przedsięwzięcia badawczego, gdzie istnieje konieczność wymiany ról nadmiarowość wiedzy nie jest w pełni wykorzystywana ze względu na sztywne i zamknięte struktury, a także wieloetatowość wynikająca z relatywnie niskiego wynagrodzenia pracowników.
- Zasada niezbędnej różnorodności sformułowana przez Asby’ego, mówiąca, że *wewnętrzne zróżnicowanie systemu musi harmonizować z różnorodnością i złożonością jego otoczenia, jeśli system ma sobie radzić z wyzwaniem otoczenia*³⁸¹. Jest to wskazówka, jak stosować zasadę redundancji funkcji i sugestia, aby w uczelni sprzyjać tworzeniu się samoorganizujących się multidyscyplinarnych grup, o kwalifikacjach niezbędnych do realizacji określonych przedsięwzięć. W uczelni różnorodność oznacza tworzenie niejednorodnych zespołów dydaktycznych czy badawczych, reprezentujących złożoność

³⁷⁶ Służebne przywództwo ma następujące atrybuty: *wizja i system wartości sprzyjające różnorodności, bezwzględna uczciwość, gotowość do zmian uwzględniających sygnały o własnych niedostatkach oraz inspirowanie do zmian, delegowanie uprawnień, wspomaganie rozwoju podwładnych. Służebne kierownictwo to takie, które kreuje model przywództwa opartego na wzajemnym zaufaniu.* J. Bank, *Dividends of Diversity, Management Focus* 1999, No. 12, Cranfield School of Management. Cyt. za: Ch. Evans, op. cit., s. 67.

³⁷⁷ B.R. Clark, *Creating...*, op. cit., s. 5.

³⁷⁸ Strategiczna niepewność według Raynora, to niepewność związana z koniecznością dokonania trwałego wyboru strategii. M. Raynor, *Paradoks...*, op. cit., s. 23.

³⁷⁹ Trwały wybór to taki, który usatysfakcjonuje klientów w sposób niemożliwy do skopiowania przez konkurentów, M. Raynor, *Paradoks...*, op. cit., s. 22.

³⁸⁰ G. Morgan, *Obrazy...*, op. cit., s. 110-117.

³⁸¹ *Ibid.*, s. 114.

- problemów, którymi mają się zająć. Problemem jest opór wobec zmian, związany z podażowym podejściem do opracowywanych programów kształcenia, których głównym celem jest zapewnienie zatrudnienia obecnym pracownikom.
- Zasada krytycznego minimum specyfikacji, która głosi, że menedżerowie powinni być elastyczni i ułatwiać samoorganizację zespołów, a nie zajmować się ich organizowaniem. W zespole uczelnianym trzeba też przyjąć, że role mogą się zmieniać zależnie od okoliczności. Takie rozwiązania stanowią zerwanie z wzorcem hierarchicznym, a podstawą działania zespołu są *dociekania, nie zaś z góry założony projekt*³⁸²⁾. W wielu uczelniach obserwuje się tendencję do nadmiernej kodyfikacji spraw w przekonaniu, że w ten sposób zostaną one uporządkowane. Nadmierna standaryzacja procedur uczelnianych może spowodować „stępienie ostrza kreatywności”. Poza tym „nadmierna specyfikacja” nie sprzyja swobodzie dociekań naukowych, gdyż pracownicy skupiają się na wypełnianiu procedur, w których nie wyręczają ich pracownicy administracji, a także może prowadzić do zajmowania postawy równania do poziomu średniego.
 - Zasada uczenia się, jak się uczyć – zdolność zespołu do samoorganizacji, samoregulacji i samokontroli zależna jest od zdolności do uczenia się na zasadzie podwójnej pętli³⁸³⁾. Ułatwia to rozwiązywanie coraz bardziej złożonych problemów, przed którym stają uczelniane zespoły dydaktyczne i badawcze. Taka postawa sprzyja ewolucji uczelni w kierunku organizacji uczącej się i powinna dotyczyć zarówno obszaru dydaktycznego, jak i badawczego. Masowość kształcenia utrudnia budowanie relacji mistrz-uczeń oraz „bycie przewodnikiem po wiedzy”, przekazywanie, jak ważne jest kształcenie przez całe życie i rozbudzanie zainteresowania zdobywanej wiedzy³⁸⁴⁾.

Z wywiadów prowadzonych z rektorami uczelni technicznych odnosi się wrażenie, że relacje rektora ze środowiskiem akademickim typu: władca-urzędnicy należą do przeszłości. Pozycja rektora powinna być silna i służebna. Służebność nie budzi wątpliwości, natomiast, jak podkreślali niektórzy rektorzy, zbyt silna pozycja senatu, rad wydziałów i innych organów kolegialnych utrudnia sprawne zarządzanie. Przykładem wzmocnienia władzy rektorskiej jest Akademia Górniczo-Hutnicza. Jak stwierdził rektor tej uczelni, *łatwiej mu rozmawiać z senatem niż z wydziałami*. Miarą siły władzy rektora są jego relacje z organami kolegialnymi.

W rozmowach z rektorami na temat zarządzania uczelniami pojawiły się opinie, że trzeba się zastanowić nad rolą kanclerza uczelni, który powinien być sprawnym menedżerem. Na czele uczelni musi stać jeden człowiek świadomy procesów akademickich i gospodarczych, a kanclerz powinien odpowiadać za utrzymanie infrastruktury i obrót majątkiem. Jeden z rektorów stwierdził, że uczelnia powinna się przesunąć w stronę kanclerstwa, ale trudno znaleźć odpowiednią osobę na to stanowisko. Kwestią otwartą pozostaje odpowiedź na pytanie o to, czy zasadne jest przemodelowanie zarządzania uczelniami tak, aby rektor zajmował się wyłącznie sprawami akademickimi, natomiast uczelnią kierowała osoba wybrana przez radę nadzorczą, złożoną z przedstawicieli środowiska akademickiego oraz gospodarczego.

³⁸²⁾ Ibid., s. 115.

³⁸³⁾ Podwójna pętla uczenia się, stanowiąca uzupełnienie modelu pętli pojedynczej, to sytuacja, w której staramy się dociec przyczyn problemów, które są powodem konieczności przeprowadzenia zmian. Ch. Argyris, Single-loop and double-loop models in research on decision making, *Administrative Science Quarterly* 1976, Vol. 21, s. 368.

³⁸⁴⁾ Ludwik Pasteur stwierdził, że *los sprzyja przygotowanym umysłom*. Cyt. za: M. Raynor, Paradoxs..., op. cit., s. 28; Galileusz powiedział: *Nie możesz człowieka nauczyć niczego. Możesz mu tylko pomóc odnaleźć to w sobie*. Obie myśli są aktualne we współczesnym uniwersytecie.

Przestrzeganie wartości. Uniwersytet, niezależnie od modelu go opisującego musi się godzić z zestawami wartości sformułowanymi przez R. Mertona i J. Zimana³⁸⁵⁾, składającymi się na etos nauki. Trzeba pamiętać, że te zestawy wartości nie są przeciwstawne, lecz uzupełniają się. Z uwagi na fakt, że współczesny uniwersytet jest skierowany wyraźnie na zewnątrz, a kryteriami oceny uczelni są głównie wypełnianie zadań dydaktycznych, badawczych oraz wynik finansowy, przestrzeganie wartości nabiera znaczenia³⁸⁶⁾. A. Szostek uważa, że wartości, wśród których najważniejsze są poszukiwanie prawdy, a także wspólnota akademicka nauczycieli akademickich i studentów są czynnikiem decydującym o witalności uniwersytetu. Wartości te są zagrożone ze względu na masowość kształcenia, niewłaściwe wykorzystywanie technologii oraz dążenie do rutyny ze szkodą dla kreatywności³⁸⁷⁾.

Definiowanie oczekiwań wobec pracowników. W organizacji podporządkowanej wiedzy, jaką powinna być uczelnia (dom wiedzy), ogólne wymagania wobec pracowników są sformułowane dość precyzyjnie (osiągnięcie w określonym czasie stopni naukowych). Zasadne jest jednak przeanalizowanie szczegółowych wymagań, które trzeba stawiać pracownikom. Wśród nich wymieniane są następujące: przestrzeganie wartości, zrozumienie misji uczelni, gotowość do dzielenia się wiedzą i wymiany pomysłów, gotowość do pracy w zespole, umiejętność radzenia sobie z ryzykiem, łatwość nawiązywania kontaktów³⁸⁸⁾. Kształtowanie takich postaw służy dobrej komunikacji w zespołach, sprawiedliwemu systemowi wynagrodzeń oraz budowaniu zaufania³⁸⁹⁾, ważnemu w każdej organizacji podporządkowanej wiedzy. Istotne miejsce w deklaracjach misji wielu uczelni technicznych zajmują wartości akademickie. Rzecz w tym, aby starać się te wartości przedstawiać otoczeniu³⁹⁰⁾. Tak, jak sama misja powinna być czytelna dla uczelni i jej otoczenia, czytelne powinny być także wartości.

W uczelni dążącej do tego, aby się stać organizacją podporządkowaną wiedzy, jasne zdefiniowanie wymagań wobec pracowników nie jest tożsame ze ścisłym definiowaniem zakresu obowiązków. Dotyczy to nie tylko nauczycieli akademickich, ale również pracowników administracji zawodowej, gdyż w przeciwnym razie kreatywność i przedsiębiorczość tej grupy pracowników będą ograniczone.

Wyzwalanie kreatywności. Jest to ważne zadanie w uczelni wiedzy, która nie powinna być „czarną skrzynką”. Dotychczas decydenci środków przeznaczanych na szkolnictwo wyższe oceniali na ogół jedynie parametry wejściowe i wyjściowe³⁹¹⁾. Kreatywności pracowników uczelni, rozumianej jako *dochodzenie do trafionych nowatorskich pomysłów indywidualnie lub w niewielkich grupach*³⁹²⁾ sprzyjają: elastyczność struktur organizacyjnych oraz elastyczność zarządzania zasobami ludzkimi. Czynnikiem decydującym o kre-

³⁸⁵⁾ Opisane szerzej w rozdziale 1.4.

³⁸⁶⁾ Por. M. Kwiek, Transformacja..., op. cit., s. 214-217.

³⁸⁷⁾ A. Szostek, Morality, Culture, and Modernity. Challenges to the University, *Higher Education in Europe* 2004, Vol. 29, No. 4, s. 467-474.

³⁸⁸⁾ Ch. Evans, op. cit., s. 70.

³⁸⁹⁾ W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, A. Sankowska, M. Wańtuchowicz, Zarządzanie zaufaniem w przedsiębiorstwie, Oficyna Ekonomiczna Wolters Kluwer, Kraków 2009.

³⁹⁰⁾ A. Kulpa pisze, że *etos akademicki zawiera szereg wartości, które są także pożądane w innych instytucjach, a znajomość samego etosu akademickiego poza środowiskiem akademickim jest nikła*. A. Kulpa, Normy rzetelności naukowej i oceny ich przestrzegania w badanych środowiskach naukowych, w: K. Leja (red.), Społeczna..., op. cit., s. 117.

³⁹¹⁾ S. Kwiatkowski, Szkoły..., op. cit., s. 231.

³⁹²⁾ Ch. Evans, op. cit., s. 61.

atywności człowieka są: kompetencje, postawa i motywacja do pracy³⁹³). W uczelni wyjątkową rolę pełnią eksperci, którzy współpracują z zespołami badawczymi lub prowadzą zajęcia dydaktyczne jako specjaliści z danej dziedziny³⁹⁴). Pracodawca współczesnej organizacji, w tym również modelowej uczelni, nie jest zainteresowany zatrudnieniem jako takim, lecz pozyskiwaniem brakujących kompetencji³⁹⁵).

Czynnikami utrudniającymi kreatywność w uczelni są: nadmierna biurokracja, hierarchiczne struktury niesprzyjające dzieleniu się wiedzą, brak otwartości na nowe, niestandardowe pomysły, brak akceptacji różnorodności w zespole, brak czasu poświęconego rozwojowi młodych pracowników, autorytet władzy przełożonych nie zawsze wsparty autorytetem wiedzy, brak swobody sprzyjającej kreatywności, brak wspólnych spotkań zespołów sprzyjających rozwijaniu twórczej dyskusji naukowej i spieraniu się co do proponowanych kierunków prowadzonych prac³⁹⁶).

Zdaniem rektorów, głównymi czynnikami utrudniającymi i ograniczającymi kreatywność są: ograniczony czas, który wielu nauczycieli akademickich poświęca uczelni z uwagi na dodatkowe zatrudnienie lub prowadzenie działalności gospodarczej, masowość kształcenia i ograniczony kontakt nauczyciel akademicki-student, a przede wszystkim profesor (mistrz)-student (uczeń), a także przeświadczenie wielu pracowników, że kreatywność nie zostanie doceniona, a w przypadku porażki sami poniosą konsekwencje.

Otwartość na różnorodność. Docenianie różnorodności jest cechą każdej organizacji podporządkowanej wiedzy, a uczelni w szczególności. Różnorodność jest źródłem twórczości, a zatem zespoły złożone ze specjalistów z różnych dziedzin mogą być bardziej innowacyjne. Tworzenie zespołów złożonych z osób o podobnych poglądach, wiedzy czy umiejętnościach nie sprzyja kreatywności. Różnorodność wzbogaca zasoby wiedzy zespołu, jeśli jest wsparta atmosferą sprzyjającą swobodnemu wyrażaniu swoich myśli. Różnorodność w zespole sprzyja też tworzeniu się więzi nieformalnych, które z kolei prowadzą do częstszych kontaktów i nowych znajomości oznaczających styczność z różnorodnością.

Ciekawym przykładem wskazującym na znaczenie różnorodności w biznesie jest opinia jednego z prezesów firm, że woli zatrudnić kandydata z doktoratem z literatury rosyjskiej niż absolwenta studiów MBA, gdyż *znajomość Dostojewskiego pobudza ciekawość i chęć uczenia się*, co ma zasadnicze znaczenie dla przedsiębiorstwa, które aspiruje do miana organizacji uczącej się³⁹⁷). Można zaryzykować twierdzenie, że w uczelniach zespoły złożone z uczonych o różnym wykształceniu i zainteresowaniach są bardziej twórcze od zespołów jednorodnych.

W uczelniach postawy wobec różnorodności są dwubiegunowe. Z jednej strony w sferze deklaratywnej trudno byłoby znaleźć osobę, która nie zgadza się z różnorodnością. Z drugiej strony tworzenie przedsięwzięć wspólnych (dydaktycznych i badawczych) napotyka wyraźne bariery (przywiązanie do własnych struktur organizacyjnych), co podkreślali rektorzy. Programy studiów zwykle opracowywane są biorąc pod uwagę własny potencjał

³⁹³) Ibid.

³⁹⁴) Z ograniczeniami wynikającymi z uregulowań w statutach lub innych przepisów wewnętrznych uczelni.

³⁹⁵) T. Oleksyn, System zarządzania kompetencjami, w: B. Wawrzyniak (red.), Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2005, s. 329

³⁹⁶) Por. Ch. Evans, op. cit., s. 61-62.

³⁹⁷) N. Andrews, L. D'Andrea Tyson, The Upwardly Global MBA (Szkoły biznesu muszą się zbliżyć do praktyki), *Zarządzanie na Świecie* 2005, nr 2, s. 26.

kadrowy, a wykłady prowadzone przez pracowników spoza uczelni należą do rzadkości. Rektorzy deklarują otwartość na wszelkie działania w kierunku uelastyczniania kształcenia, natomiast liczba makrokierunków i studiów międzykierunkowych jest niewielka. Sytuację tę może zmienić wprowadzenie krajowych ram kwalifikacji, jednak będzie to wymagało czasu. Na przeszkodzie do większej otwartości na różnorodność stoi sztywna struktura organizacyjna uczelni. Przykładem na to, że różnorodność nie jest najsilniejszą stroną polskich uczelni jest znikoma liczba profesorów wizytujących. W roku 2008/2009 wynosiła 211 (<1% ogółu pracowników zatrudnionych na stanowiskach profesorów), w tym 28 w uczelniach technicznych (<0,8% profesorów)³⁹⁸. Sytuacja ta jest z pewnością niepokojąca. Przyczyny są natury finansowej, ale również oporu w uczelniach wobec „nowego”, przejawiającego się dyskusją nad tym, czy doktora X reprezentującego uczelnię zagraniczną można zatrudnić na stanowisku profesora w polskiej uczelni, czy też na stanowisku adiunkta, z odpowiednio niższym wynagrodzeniem.

3.2.3.2. Struktury organizacyjne

Elastyczność. Podobnie jak w każdej współczesnej organizacji, jest odpowiedzialnością zarówno na turbulencje otoczenia³⁹⁹, jak i wpływ impulsów wewnętrznych⁴⁰⁰. Elastyczność uczelni odnosi się do działalności dydaktycznej i badawczej. Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 r. przyzwala na tworzenie studiów interdyscyplinarnych, makrokierunków oraz studiów międzykierunkowych, a także tworzenie nowych kierunków studiów spoza listy ministerialnej. Kierunki studiów mogą być prowadzone przez podstawową jednostkę organizacyjną uczelni lub łącznie przez kilka takich jednostek⁴⁰¹. Obowiązujące obecnie standardy kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów określają jedynie treści kształcenia, nie definiują nazw przedmiotów, co pozwala na autonomiczne (w ramach danego wydziału) kształtowanie szczegółowego programu studiów. Zmiany legislacyjne w prawie o szkolnictwie wyższym w tym zakresie idą znacznie dalej, gdyż jednostki organizacyjne mające pełne prawa akademickie będą mogły opracowywać programy kształcenia według własnego uznania, określając wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne, które uzyskają absolwenci. W obszarze działalności badawczo-rozwojowej uczelnie zgodnie z obowiązującym prawem mogą tworzyć akademickie inkubatory przedsiębiorczości (w formie jednostki uczelnianej lub spółki handlowej albo fundacji) oraz centra transferu technologii (w takich formach, jak inkubatory przedsiębiorczości)⁴⁰².

Z uwagi na konserwatyzm części środowiska akademickiego, elastyczność odnosząca się do zmian organizacyjnych uczelni powinna być rozumiana raczej jako zdolność do zmian struktury, zapewniająca utrzymanie stanu równowagi⁴⁰³. W uczelni, ze względu na duże znaczenie ciał kolegialnych i doradczych, dominuje elastyczność adaptacyjno-inercyjna, co oznacza, że odpowiedź na oczekiwania otoczenia nie następuje natychmiast⁴⁰⁴. Natomiast

³⁹⁸ Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 288-290.

³⁹⁹ B. Jasiński, *Elastyczność zasobów rzeczowych*, w: R. Krupski, *Elastyczność organizacji*, Uniwersytet Ekonomiczny, Wrocław 2008, s. 15-21.

⁴⁰⁰ R. Krupski (red.), *Elastyczność...*, op.cit.; B.R. Clark, *Sustaining Change in Universities. Continuous in Case Studies and Concepts*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2004.

⁴⁰¹ Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym, op. cit., art. 8.

⁴⁰² Ibid., art. 86.

⁴⁰³ R. Krupski (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem...*, op. cit., s. 24.

⁴⁰⁴ Ibid.

w modelu uczelni podporządkowanej wiedzy należałoby dążyć do osiągnięcia elastyczności antycypacyjnej, której cechą jest przygotowywanie odpowiedzi, podobnie jak kolejnych posunięć w grze w szachy, z odpowiednim wyprzedzeniem, czekając na sygnał wewnętrzny lub zewnętrzny (ruch rywala).

Uczelnia jest organizacją, której pracownicy w coraz większym stopniu są zatrudniani na podstawie umów o dzieło lub na niepełnych etatach (elastyczność czasowa)⁴⁰⁵. Coraz częściej też wykonując swoją pracę znajdują się z dala od odbiorców, czego najlepszym przykładem jest kształcenie na odległość (elastyczność terytorialna)⁴⁰⁶. W związku z tym próby jakichkolwiek regulacji czasu pracy nauczycieli akademickich mijają się z celem. Ważna jest też elastyczność funkcjonalna⁴⁰⁷, która w przypadku uczelni oznacza zatrudnianie specjalistów z zewnątrz po to, aby zapewnić najlepszą jakość oferowanych usług dydaktycznych i badawczych.

W trakcie przeprowadzanych wywiadów rektorzy uczelni technicznych byli zgodni co do konieczności uelastyczniania organizacji kształcenia oraz działalności badawczej. Pojawiła się co prawda opinia, że *system boloński został nam narzucony i nie będziemy przyjmowali na studia techniczne II stopnia absolwentów studiów humanistycznych I stopnia*, ale był to głos jednostkowy. Pozostali rektorzy wyraźnie podkreślali, że jedynym kryterium tego, że student podejmie studia na wybranym przez siebie kierunku będzie to, czy sobie poradzi. Jeden z rektorów stwierdził wręcz: *elastyczność bez ograniczeń*. Kilku rektorów dostrzegало zasadność przeprowadzania kwalifikacji na studia II stopnia według określonych kryteriów, np. testu lub rozmowy kwalifikacyjnej. Rektor Politechniki Warszawskiej wskazał, że działania w kierunku uelastycznienia kształcenia w uczelni podejmowano już w połowie lat 90. Obecnie w Politechnice Warszawskiej tworzone są szkoły (np. łącząca nauki o materiałach i chemię). Jest to twór wirtualny, bez szczebli zarządzania, a liderem tego projektu jest dziekan jednego z wydziałów. Na ocenę efektów przedsięwzięcia, w opinii rozmówcy, jest jeszcze za wcześnie. W Politechnice Wrocławskiej podjęto inicjatywę przyjmowania kandydatów na I rok studiów na uczelnię do Studium Podstawowego. Pozwala to, zdaniem władz uczelni, na lepsze przygotowanie studentów do świadomego wyboru kierunku studiów, począwszy od II roku.

Rektorzy zwracali uwagę, że zmiany w strukturach organizacyjnych kształcenia są często utrudnione ze względu na brak uregulowań prawnych, jednak najsilniejszą barierą jest to, że wydziały są zamknięte na tworzenie kierunków międzywydziałowych, a na niektórych uczelniach studia na tym samym kierunku są prowadzone przez dwa, a nawet trzy wydziały. Jeden z rektorów stwierdził, że uczelnia się sama nie zreformuje. Zdaniem rektorów, powinna następować ewolucja struktur organizacyjnych w kierunku tworzenia większych jednostek podstawowych i zespołów, które podejmowałyby duże interdyscyplinarne tematy badawcze. Ważna też byłaby większa elastyczność wynagrodzeń.

Sztywnemu podziałowi na komórki organizacyjne uczelni towarzyszy w coraz większym stopniu tworzenie zespołów międzyfunkcyjnych. Rektorzy podkreślali, że proces ten napotyka na silny opór. Dla przykładu, rektor jednej z uczelni technicznych uznał za sukces wprowadzenie do statutu zapisu o możliwości przedkładania senatowi przez rektora wniosku o przeniesienie katedry z jednego wydziału na drugi. Dotychczas taki wniosek wymagał zgody rad odpowiednich wydziałów. Ta z pozoru kosmetyczna zmiana może mieć daleko idące znaczenie i niewątpliwie wzmacnia władzę rektora.

⁴⁰⁵ Ch. Evans, op. cit., s. 64.

⁴⁰⁶ Ibid.

⁴⁰⁷ Ibid.

Elastyczność poszczególnych uczelni można ocenić na podstawie: relacji organów jednoosobowych i kolegialnych wpływających na szybkość podejmowania decyzji; sposobu tworzenia strategii instytucjonalnej; zakresu korzystania z nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych (np. e-learning, e-dziekanat); oceny rozwoju oferty dydaktycznej (tworzenie studiów międzykierunkowych, makrokierunków, nowych kierunków studiów, rozwijanie oferty kształcenia przez całe życie).

Rozmyte struktury. Tradycyjne struktury uczelni, podobnie jak większości organizacji, mają korzenie w mechanistycznym pojmowaniu organizacji. Dowodem na dość powszechne postrzeganie uczelni jako organizacji typu mechanistycznego jest fakt, że elementy modelu uniwersytetu humboldtowskiego we współczesnych polskich uczelniach są wyraźnie dostrzegalne, a takie rozumienie i wyobrażenie o uczelni jest uproszczeniem. G. Morgan przeciwstawiając się takiemu jednostronnemu rozumieniu organizacji posługuje się metaforami organizmu, mózgu, kultur, systemów politycznych, psychicznych więzień, przepływu i transformacji oraz narzędzia dominacji. Jak pisze, organizacje są wieloma rzeczami jednocześnie⁴⁰⁸). Uczelnia jest wyjątkowo złożoną strukturą, a społeczność akademicka bardzo zróżnicowana. Zgodnie z zaleceniem Morgana, struktury organizacyjne powinny odzwierciedlać wyobrażenia o uczelni, a nie wynikać wyłącznie z przyzwyczajzeń i tradycji. Szczególnie intrygująca, ekstrapolując rozważania na uczelnię, jest propozycja Morgana postrzegania organizacji jako mózgu. Takie pojmowanie organizacji oznacza, że wiedza jest zakodowana w każdej części organizacji i każda z tych części, podobnie jak każda część mózgu⁴⁰⁹), reprezentuje całość organizacji⁴¹⁰).

Struktura hierarchiczna uczelni oraz podziały wertykalne (wydziały na poziomie uczelni czy katedry w ramach wydziału) stwarzają naturalne bariery w drodze do uczenia się na zasadzie podwójnej pętli (uczenie się uczenia), gdyż każdy ma swoje miejsce w szeregu i nie powinien wychodzić poza ten szereg, co kłóci się ze zorganizowanym sceptycyzmem, który jest ważnym elementem działalności twórczej. Zastanawiając się nad rozmywaniem struktur należy unikać naginania struktur tworzonych w celu realizacji przedsięwzięć do istniejących struktur organizacyjnych⁴¹¹). Rozmycie struktur można ocenić na podstawie skali odejścia od tradycyjnych struktur organizacyjnych (wydział/instytut/katedra) i efektów działalności nowych struktur.

Struktury organizacyjne uczelni technicznych po 2005 r. nie uległy zasadniczym zmianom. W statutach uczelni zapisano możliwość tworzenia struktur „nowego typu”, tj. zespołów do rozwiązywania określonych problemów. Rektor Politechniki Gdańskiej, który proponował strukturę sieciowo-macierzową uczelni, rozwiązanie nowatorskie w polskich uczelniach, napotkał jednak na opór środowiska wydziałów, które, jak twierdzi, zajmuje się „obroną Częstochowy” zamiast patrzeć w przyszłość. Okazuje się, że przy wprowadzaniu tak daleko idących zmian ważną rolę odgrywa komunikacja. Wielu rektorów podkreślało, że ich głównym zadaniem jest harmonizowanie działalności poszczególnych wydziałów, co jest trudne, gdyż bariery międzywydziałowe są „umocowane” historycznie, a wydziały, zwłaszcza w uczelniach wielowydziałowych, są przywiązane do szerokiej autonomii. Można tu przytoczyć metaforyczne określenie Shattocka, który pisał, że wydziały są jak bloki mieszkalne, w których przejście z jednego do drugiego wymaga wyjścia na zewnątrz, na co

⁴⁰⁸) G. Morgan, *Obrazy...*, op. cit., s. 399.

⁴⁰⁹) *Ibid.*, s. 89.

⁴¹⁰) Wyrażna jest analogia do idei organizacji fraktalnej.

⁴¹¹) G. Morgan, *Obrazy...*, op. cit., s. 103.

nie zawsze człowiek ma ochotę⁴¹²⁾. Rektor Politechniki Świętokrzyskiej uważa, że połączenie budynków w uczelnianym kampusie jest bardzo ważne i ma znaczenie symboliczne. Podejmowanie wspólnych przedsięwzięć dydaktycznych w uczelniach technicznych nie jest popularne, czego dowodem są nieliczne makrokierunki i studia międzykierunkowe. Wynika to nie tylko z przyzwyczajzeń i barier międzywydziałowych, ale również z braku motywacji do tego typu przedsięwzięć.

Z rozmów prowadzonych z rektorami wybranych polskich uczelni technicznych wynika, że przezwyciężenie podziałów organizacyjnych oraz skłonienie pracowników do dzielenia się wiedzą jest jednym z ważniejszych zadań stojących przed uczelniami⁴¹³⁾. Kolejnym problemem jest zbyt sztywna i hierarchiczna struktura uczelni, która nie sprzyja współpracy w celu prowadzenia interdyscyplinarnych programów badawczych i edukacyjnych. Rektorzy przyznają, że niejednokrotnie trudniejsza jest współpraca międzykatedralna niż międzynarodowa⁴¹⁴⁾.

3.2.3.3. Zasoby ludzkie

Presja na ciągłe uczenie się. Propagowanie uczenia się w zespołach na zasadzie podwójnej pętli ma zasadnicze znaczenie dla zdobywania wiedzy, tworzenia atmosfery otwartości w zespołach i przestrzegania zasady, że *niekorzystne zdarzenia i negatywne odkrycia mogą posłużyć jako źródło wielkiej wartości praktycznej*⁴¹⁵⁾. Jakość uczenia się jest również zależna od tego, czy w dyskusji szanowane są różne punkty widzenia, niezależnie od pozycji naukowej. Kwestionowanie przyjętych rozwiązań, „obowiązujących” opinii oraz łamanie standardów, to cechy uczenia się na zasadzie podwójnej pętli. Takie uczenie się oznacza *de facto* kształcenie ustawiczne. Przyjmując, że pracownicy uczelni nie mają oporów przed zdobywaniem wiedzy, ważne jest wpajanie takiego przekonania studentom oraz zapewnienie pracownikom rozwoju, a przynajmniej wskazanie im potencjalnych możliwości.

Presja na ciągłe uczenie się pracowników jest cechą uczelni. Efektami mają być: rozwijanie programów kształcenia, wdrożenia i patenty, a także publikacje oraz uzyskiwanie kolejnych stopni naukowych. W statutach uczelni technicznych opracowanych po 2005 r. można zauważyć większy nacisk na zdobywanie tzw. samodzielności naukowej (uzyskanie stopnia doktora habilitowanego w krótszym czasie). Na przeszkodzie stoi fakt, że relacja liczby studentów do liczby nauczycieli zmieniła się jako efekt masowości kształcenia, co utrudnia poświadczenie odpowiedniego czasu na prowadzenie prac naukowo-badawczych ze względu na obciążenia dydaktyczne. Warto w tym miejscu dodać, że relacja liczby nadanych stopni doktora habilitowanego do stopni doktora w uczelniach technicznych w latach 2000-2008 wyniosła: 1 : 7, z tendencją rosnącą „na korzyść” doktoratów (w 2000 r. – 1 : 6, w 2008 r. – 1 : 8). Zjawisko to jest niepokojące i już obecnie skutkuje powstaniem luki pokoleniowej wśród samodzielnych nauczycieli akademickich.

Problemem, na który zwrócili uwagę rektorzy jest również brak motywacji do rozwoju wśród grupy pozostałych pracowników uczelni (nazywanych niezbyt fortunnie niebędącymi nauczycielami akademickimi). Rozwój i uczenie się powinno dotyczyć nie tylko nauczycieli akademickich, ale także administracji i pracowników inżynieryjno-technicznych, co jest szczególnie ważne w uczelniach technicznych. Pojawiają się jednak pozytywne sygnały. Przykładem może tu być finansowanie przez uczelnie kosztów podnoszenia kwalifikacji

⁴¹²⁾ M. Shattock, *Managing...*, op. cit., s. 176.

⁴¹³⁾ Wywiady z rektorami uczelni technicznych w latach 2008-2009 (materiały niepublikowane).

⁴¹⁴⁾ Ibid.

⁴¹⁵⁾ G. Morgan, *Obrazy...*, op. cit., s. 102.

przez pracowników administracji. Rektorzy podkreślali, że przyzwyczajenia i niewystarczająca znajomość języków są słabą stroną uczelnianej administracji. Rektor jednej z uczelni stwierdził, że system oceny osób niebędących nauczycielami akademickimi jest zapisany w statucie, ale trudno go realizować, gdyż kierownictwu średniego szczebla brakuje konsekwencji.

Rektorzy coraz wyraźniej dostrzegają też konieczność motywowania osób, które pozyskują dodatkowe środki finansowe, poprzez udzielanie im tzw. ulg dydaktycznych lub wspieranie ich dodatkowo. Sytuacja w tym zakresie dość wyraźnie, pozytywnie zmienia się⁴¹⁶⁾.

Rozległe kontakty. Wiedza ma charakter uniwersalny, a dzieleniu się tworzoną i posiadaną wiedzą sprzyja rozwijanie kontaktów krajowych i międzynarodowych. Kontakty, zarówno osobiste pracowników uczelni, jak i instytucjonalne stwarzają możliwości transferu wiedzy, który przyczynia się do kreowania nowej wiedzy. Rozwijanie kontaktów uczelni z podmiotami otoczenia jest niezbędne, aby przełamać przekonanie o barierach pomiędzy teorią, z którą utożsamiana jest uczelnia i praktyką, charakterystyczną dla firm biznesowych. Sprzyja to również przyspieszeniu procesu odchodzenia od linearnego na korzyść interaktywnego procesu tworzenia wiedzy⁴¹⁷⁾. Rozległe kontakty wymagają kontaktów osobistych.

Tabela 39

Liczba studentów obcokrajowców w uczelniach technicznych

| Uczelnia | 2000 r. | | 2008 r. | |
|----------|----------|------------|----------|------------|
| | studenci | absolwenci | studenci | absolwenci |
| PW | 146 | 18 | 276 | 46 |
| AGH | 38 | 10 | 82 | 9 |
| PŚI | 9 | 2 | 18 | 4 |
| PWr | 104 | 12 | 181 | 6 |
| PŁ | 35 | 5 | 57 | 11 |
| PP | 52 | 18 | 109 | 18 |
| PG | 29 | 15 | 117 | 4 |
| PKr | 45 | 2 | 79 | 6 |
| PCz | 6 | 0 | 9 | 2 |
| PSz | 17 | 0 | 17 | 3 |
| PB | 11 | 0 | 53 | 1 |
| PRz | 6 | 0 | 28 | 1 |
| PL | 8 | 0 | 5 | 0 |
| PR | 4 | 3 | 1 | 2 |
| PK | 22 | 1 | 15 | 2 |
| PO | 1 | 0 | 45 | 0 |
| PŚw | 15 | 7 | 2 | 0 |
| | 558 | 87 | 1 094 | 118 |

Źródło: Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 227.

⁴¹⁶⁾ W połowie lat 90. autor w ramach programu TEMPUS był koordynatorem dwóch projektów dotyczących tej tematyki: „Development and restructuring of university administration” oraz „Upgrading staff development in university administration”, które pozwoliły grupie pracowników administracji Akademii Górniczo-Hutniczej oraz Politechniki Gdańskiej zapoznać się z metodami doskonalenia administracji w Austrii oraz Szkocji.

⁴¹⁷⁾ B. Wawrzyniak, Odnawianie..., op. cit., s. 278.

Współpraca międzynarodowa uczelni technicznych rozwija się, z tym, że liczba osób wyjeżdżających jest znacznie mniejsza niż przyjeżdżających. Dotyczy to zarówno studentów korzystających z programu ERASMUS, jak i nauczycieli akademickich. Od 2000 r. liczba studentów obcokrajowców w polskich uczelniach technicznych wyraźnie wzrosła, jednak w relacji do ogólnej liczby studentów jest ona bardzo niska (tab. 39). Wynika to najprawdopodobniej z niewielkiej obcojęzycznej oferty dydaktycznej. Liczba studentów, korzystających z wyjazdów na studiach za granicą w ramach programu ERASMUS systematycznie wzrasta i roku 2007/2008 osiągnęła ponad 12 tys., co stanowi 0,6% ogółu studentów⁴¹⁸⁾.

Rektorzy pytani o to, czy uważają internacjonalizację kształcenia, w tym rozszerzanie oferty dla studentów spoza UE, za panaceum na łagodzenie skutków niżu demograficznego w Polsce z reguły odpowiadali przecząco. Ich zdaniem, wymiana międzynarodowa studentów, w tym rozwijanie studiów dla obcokrajowców jest ważne, gdyż rozwija dialog międzykulturowy, sprzyja wzajemnemu zrozumieniu, a studenci obcokrajowcy⁴¹⁹⁾ stanowią wartość samą w sobie, natomiast opłaty nie są najważniejsze. Z tą ostatnią opinią można polemizować, gdyż zależy to od skali⁴²⁰⁾. Rektorzy nie dostrzegają ograniczeń dla mobilności międzynarodowej nauczycieli akademickich, jednak dane statystyczne wskazują, że mobilność ta dotyczy głównie wyjazdów w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych⁴²¹⁾.

W rozwijaniu kontaktów ważne jest również budowanie relacji wewnętrznych. Jeden z rektorów podkreślał, że rozwijaniu kontaktów mógłby sprzyjać aktywny konwent, jako ciało wspomagające rektora na rzecz realizacji strategii działań lobbingowych. Takie ciało złożone z przedstawicieli instytucji zewnętrznych, bez wpływów politycznych, w opinii niektórych rektorów mogłoby współdecydować o wyborze rektora, co byłoby wyraźnym sygnałem dla otoczenia, że uczelnia staje się bardziej otwarta. W Akademii Górniczo-Hutniczej oprócz konwentu powołano Radę Społeczną AGH, a zaproszenie do udziału w niej jest traktowane jako wyróżnienie. Moc sprawcza Rady, jak podkreśla rektor AGH, jest mniejsza niż konwentu, jednak rola w budowaniu sprzyjającego klimatu wokół AGH jest bardzo istotna.

Płynność ról i zakresu obowiązków. Zadaniem nauczyciela akademickiego jest nie tyle wykonywanie obowiązków, ile twórcze poszukiwanie i dążenie do poznania prawdy, dlatego ustalanie zakresu obowiązków nauczyciela, który jest pracownikiem wiedzy jest bezzasadne. P. Drucker pisał, że: *Indywidualne osoby, jednostki muszą być w stanie pracować jednocześnie w różnych strukturach organizacyjnych [...] Ta sama osoba, będąca „szefem” w swojej własnej organizacji, może być „partnerem” w stowarzyszeniu, mniejszościowym udziałowcem, uczestnikiem wspólnego przedsięwzięcia itd.*⁴²²⁾ W zespołach badawczych role poszczególnych osób są zmiennie, a określanie ich szczegółowego zakresu

⁴¹⁸⁾ Uczelnie techniczne, których najwyższy odsetek studentów korzysta z programu ERASMUS to: Politechnika Łódzka, Politechnika Poznańska, Politechnika Gdańska, Politechnika Warszawska, www.erasmus.org.pl (25.10.2010).

⁴¹⁹⁾ Udział studentów obcokrajowców wśród ogółu osób studiujących w Polsce zbliża się do 0,9% (około 17 tys.), ale zwraca uwagę fakt znacznie szybciej wzrastającej liczby studentów obcokrajowców niż liczby studentów ogółem, np. w latach 2000-2009 było to odpowiednio 150% i 24%. Szkoły wyższe i ich finanse w 2000 r., op. cit.; Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r., op. cit.

⁴²⁰⁾ Przychody od studentów obcokrajowców Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej stanowią 15% przychodów własnych.

⁴²¹⁾ W ramach programu ERASMUS w 2008 r. z krótkoterminowych wyjazdów w celu prowadzenia zajęć w zagranicznych uczelniach skorzystało zaledwie 500 nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach technicznych, www.erasmus.org.pl (25.01.2010).

⁴²²⁾ P. Drucker, *Myśli...*, op. cit., s. 120.

obowiązków oznaczałoby, że w sposób sztuczny sprowadzamy pracę zespołu do realizacji konkretnego zadania, a przecież z założenia taki zespół ma być kreatywny i innowacyjny. Brak płynności ról i zakresu obowiązków wyraźnie widać w grupie administracji zawodowej. Uczelnie w niewielkim stopniu wprowadzają rotację personelu na stanowiskach administracyjnych, a tzw. awans poziomy jest traktowany, jak kara, a nie wyróżnienie czy zaproponowanie nowej drogi rozwoju.

Rektorzy wskazują przykłady tworzenia w uczelniach wirtualnych zespołów, które, jak pisze K. Perechuda, jednocześnie istnieją i nie istnieją⁴²³⁾. Ważne jest przy tym, aby w takich zespołach budować odmienne od dotychczasowych relacje pomiędzy kierownikiem a pracownikami, zwłaszcza tymi o wysokich kwalifikacjach⁴²⁴⁾. Płynność ról i zakresu obowiązków wymaga przyjęcia zasady, że w takim zespole jest tylu kierowników, ilu pracowników⁴²⁵⁾. Takie rozumienie pracy zespołowej w wyższej uczelni jest możliwe pod warunkiem, że dotychczasowy kierownik cieszy się autorytetem w zespole, a jego celem jest sukces zespołu, a nie to, komu on będzie przypisany. Płynność ról wymaga również przyjęcia założenia, że popełnienie błędów jest cechą każdej organizacji i każdego jej członka, jeśli mają się rozwijać.

Czy cechy organizacji podporządkowanej wiedzy są widoczne w badanych uczelniach technicznych?

- Przywództwo w uczelni jest służebne, ale wymaga wzmocnienia, aby mogło lepiej harmonizować działania poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni.
- Wartości akademickie są zapisane w statutach uczelni i ich misjach, jednak trwają one „w stanie uśpienia”, gdyż dyskusje na temat wartości akademickich w uniwersytecie są prowadzone sporadycznie.
- Oczekiwania wobec pracowników są definiowane precyzyjnie na poziomie ustawy i statutu uczelni. Główny problem polega na tym, że te oczekiwania są ważne dopiero w czasie, gdy okres zatrudnienia zbliża się do końca.
- Wyzwalanie kreatywności wymaga wyraźnego motywowania do kreatywności, np. poprzez elastycznie traktowane pensum. Zasadne byłoby opracowanie przeglądu dobrych praktyk w tym zakresie.
- Otwartość na różnorodność wymaga zróżnicowania misji uczelni oraz opracowania strategii o horyzoncie czasowym przekraczającym kadencję rektorską.
- Elastyczności sprzyjają wprowadzane finansowe instrumenty motywujące pracowników do podejmowania przedsięwzięć interdyscyplinarnych, jednak w zbyt małym stopniu. Opór pojawia się często na poziomie podstawowych jednostek organizacyjnych, gdy naruszane są interesy poszczególnych grup pracowników. Rektorzy są zgodni co do konieczności pełnego wdrożenia procesu bolońskiego w uczelniach i uelastycznienia kształcenia, jednak wątpliwości budzi możliwość studiowania na drugim stopniu studiów przez wszystkich kandydatów, niezależnie od ukończonego kierunku studiów pierwszego stopnia.
- Obecne struktury organizacyjne uczelni nie sprzyjają elastyczności, jednak w uczelniach oprócz podstawowych jednostek organizacyjnych tworzone są inne, powoływane do realizacji określonych projektów. Proces ten w uczelniach rozwija się od kilku lat i z pewnością będzie przynosił pozytywne efekty.

⁴²³⁾ K. Perechuda, *Filozofia...*, op. cit., s. 73.

⁴²⁴⁾ Ibid.

⁴²⁵⁾ Ibid., s. 74.

- Presja na ciągłe uczenie się wymaga doskonalenia systemu oceniania pracowników oraz wyraźniejszej motywacji, a także doskonalenia komunikacji.
- Internacjonalizacja kształcenia w uczelniach technicznych, podobnie jak w pozostałych, znacznie odbiega od tej dla innych krajów, które w 2004 r. wstąpiły do Unii Europejskiej. Rozwijanie kontaktów jest ważnym zadaniem, gdyż obecnie mobilność wewnętrzna (krajowa) studentów oraz wykładowców ma marginalne znaczenie⁴²⁶⁾.
- Płynność ról i zakresu obowiązków, dotycząca głównie uczelnianej administracji jest niewielka, co wymaga zastanowienia i rozwoju form doskonalenia zawodowego tej grupy pracowników, którzy przez wiele lat nie byli oceniani ani motywowani do rozwoju.

3.2.4. Organizacja hipertekstowa uniwersytetu podporządkowanego wiedzy

Interesującą propozycję organizacji sprzyjającej kreowaniu wiedzy zgłosili I. Nonaka i H. Takeuchi, uznając, że [...] *mają być one bardziej płaskie od swoich poprzedniczek, mają być bardziej dynamiczne niż statyczne, mają sprzyjać budowaniu bliskich reakcji z klientami, kładą nacisk na kompetencje – unikalne technologie i umiejętności, uznają wiedzę i intelekt za najbardziej sprawcze narzędzie konkurencji*⁴²⁷⁾. Podają oni przykład bitwy armii amerykańskiej z armią japońską podczas drugiej wojny światowej, kiedy Amerykanie podjęli niestandardowe działania ziemno-wodne, łącząc te, które wcześniej były prowadzone oddzielnie⁴²⁸⁾. Bitwa zakończyła się sukcesem Amerykanów i stanowiła inspirację do poszukiwań organizacji łączących struktury hierarchiczne i zadaniowe. Przykładem takiej koncepcji jest organizacja hipertekstowa, która w zamyśle miała stanowić alternatywę dla struktur biurokratycznych, zawodzących w warunkach niepewności. Organizacja hipertekstowa stanowi dynamiczne połączenie struktury biurokratycznej, sprzyjającej tworzeniu i wykorzystywaniu wiedzy dzięki procesom kombinacji oraz internalizacji⁴²⁹⁾ ze strukturą zadaniową, sprzyjającą socjalizacji oraz eksternalizacji⁴³⁰⁾. Istotna różnica pomiędzy organizacją hipertekstową i macierzową polega na tym, że w organizacji hipertekstowej pracownicy nie podlegają dwóm przełożonym, jak w przypadku organizacji macierzowej, lecz należą do zespołu biznesowego lub projektowego⁴³¹⁾. Organizacje hipertekstowe są zbudowane z następujących warstw (rys. 35):

- Warstwy podstawy (repozytorium) wiedzy⁴³²⁾, tworzonej przez zarząd uczelni koordynujący realizację wizji oraz kształtujący kulturę organizacyjną uczelni. Wiedza organi-

⁴²⁶⁾ Pozytywnym przykładem jest umowa podpisana przez rektorów Akademii Górniczo-Hutniczej, Politechniki Łódzkiej i Politechniki Gdańskiej w sprawie prowadzenia wspólnego kierunku kształcenia Chemia budowlana, na którym studenci będą mieli styczność z wykładowcami z tych trzech uczelni.

⁴²⁷⁾ I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000, s. 197.

⁴²⁸⁾ *Ibid.*, s. 202.

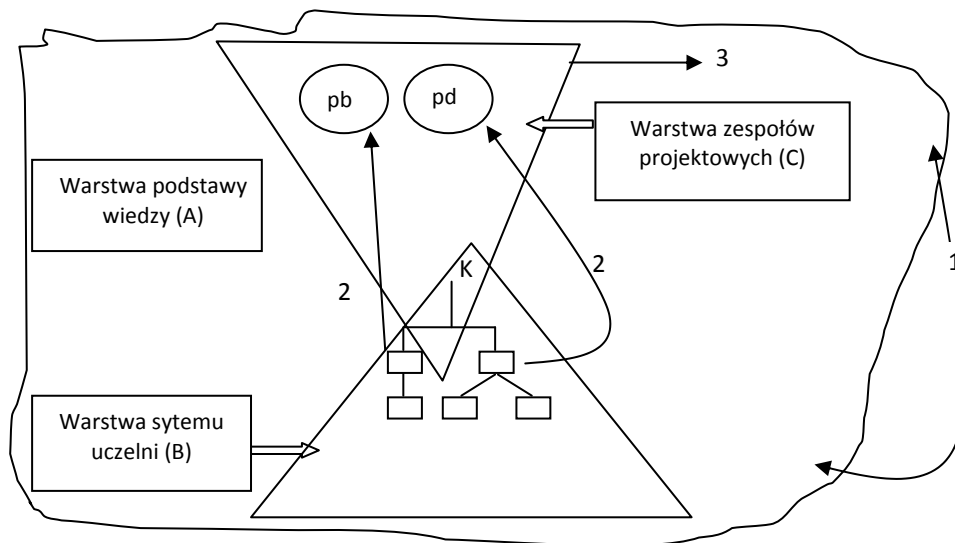
⁴²⁹⁾ Kombinacja to konwersja wiedzy jawnej w wiedzę jawną, internalizacja oznacza konwersję wiedzy jawnej w wiedzę ukrytą.

⁴³⁰⁾ Socjalizacja to konwersja wiedzy ukrytej w wiedzę ukrytą, eksternalizacja oznacza konwersję wiedzy ukrytej w wiedzę jawną.

⁴³¹⁾ B. Rogoda, *Wykorzystanie zasad zarządzania wiedzą w podsystemie podejmowania decyzji cenowych*, *Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie* 2005, nr 671, s. 51.

⁴³²⁾ Warstwy są nazywane przez twórców koncepcji dostępnymi kontekstami, gdyż wiedza organizacji hipertekstowej jest umieszczana w różnych kontekstach. I. Nonaka, H. Takeuchi, *op. cit.*, s. 203.

zacyjna wytworzona przez pozostałe warstwy jest kategoryzowana, co oznacza jej porządkowanie według znaczenia dla rozwoju uczelni jako całości oraz kontekstualizowana, co oznacza poszukiwanie elementów wspólnych poszczególnych jednostek organizacyjnych oraz sposobu na synergię między nimi. W tej warstwie podejmowane są decyzje dotyczące stosowania technologii i tworzenia baz wiedzy sprzyjających wykorzystywaniu wiedzy dostępnej, wytworzonej w pozostałych warstwach. Baza wiedzy ma się stać zapleczem dla dwóch całkowicie różnych warstw organizacji uczelni – biurokratycznej (system uczelni) i zadaniowej (system zespołów projektowych). Nie jest to zadanie łatwe, gdyż tworzenie bazy wiedzy wymaga dużej wiedzy o uczelni, a jednocześnie otwartości na nowe, dotychczas nieznanne rozwiązania organizacyjne.



K – kierownictwo uczelni, pb – sieć projektów badawczych, pd – sieć projektów dydaktycznych.

1 – interakcyjne uczenie się pracowników uczelni korzystających z bazy wiedzy.

2 – przemieszczanie się pracowników z katedr do zespołów projektowych.

3 – transfer i przechowywanie wiedzy organizacyjnej w bazie wiedzy.

Rys. 35. Organizacja hipertekstowa uczelni

Źródło: K. Perechuda, Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2005, s. 58.

- Warstwy systemu uczelni, która zajmuje się koordynacją standardowych procedur – w polskich uczelniach publicznych taką rolę mógłby pełnić zespół pod kierownictwem kanclerza. Rola profesjonalnej grupy osób składającej się na system uczelni jest bardzo ważna, gdyż odciąża nauczycieli akademickich od niejednokrotnie uciążliwych procedur biurokratycznych związanych z realizacją projektów. Osoby składające się na system biznesu wypełniają kompetencje podstawowe uczelni, a kompetencje nieistotne przekazane są firmom zewnętrznym. Profesjonalnie przygotowana, niewielka liczbowo, wsparta odpowiednim systemem informacyjnym administracja uczelniana i niedublujująca jej zadań administracja wydziałowa wypełniają kompetencje podstawowe, organizują i odpo-

wiadają za działania rutynowe, takie jak sprawy personalne pracowników, obsługa finansowa, obsługa spraw studenckich i współpracy międzynarodowej, a także system informacyjno-biblioteczny. Pracownicy administracji uczelnianej i wydziałowej współpracują z zespołami projektowymi.

- Warstwy zespołów projektowych składającej się z osób zatrudnionych na co dzień w różnych jednostkach organizacyjnych uczelni oraz w warstwie podstawy wiedzy⁴³³⁾. We współczesnej uczelni można dostrzec zarówno tradycyjną strukturę wydziału/instytutu/katedry, jak i nowe rozwiązania, takie jak: centra doskonałości, inkubatory przedsiębiorczości, szkoły, kolegia itp. Osoby znajdujące się w tej warstwie są powiązane z organizacją wspólną wizją, jednak funkcjonują względnie niezależnie od siebie, tworząc hipersieć, obejmującą wszystkie warstwy organizacji uczelni.

Współdziałanie różnych zespołów projektowych polega na tworzeniu sieci łączącej „wyspy wiedzy”. Zespoły projektowe są miejscem socjalizacji wiedzy, tj. dzielenia się doświadczeniami poszczególnych członków o różnych „korzeniach”. Jest to szczególnie ważne podczas dyskusji nad wdrażaniem nowych rozwiązań dotyczących programów kształcenia lub podejmowania interdyscyplinarnych przedsięwzięć badawczych. Opracowanie programu studiów interdyscyplinarnych powinno poprzedzić podzielenie się wiedzą ukrytą przez członków zespołów, aby lepiej zrozumieć ich intencje. Podobnie jest w przypadku zespołów badawczych.

Koncepcja organizacji hipertekstowej oddaje jej złożoność, elastyczność oraz permanentną zmienność⁴³⁴⁾. Warto również zauważyć, że organizacja hipertekstowa odwraca relacje pomiędzy osobą a organizacją. Każda z osób staje się współtwórcą kreującym rzeczywistość organizacji zajmując dynamiczną (zmienną) pozycję w organizacji, gdyż [...] *najważniejszą cechą organizacji hipertekstowej jest zdolność jej członków do zmiany kontekstów [...], co buduje dynamiczny cykl wiedzy i determinuje zdolność organizacji do jej tworzenia*⁴³⁵⁾.

W uczelni o organizacji hipertekstowej wiedza jest tworzona i przekazywana przez dydaktyczne i badawcze zespoły projektowe, przy wsparciu organizacyjnym systemu uczelni. Proces ten jest podporządkowany wizji uniwersytetu, nad czym ma nadzór kierownictwo „zlokalizowane” w podstawie wiedzy. Proces przepływu wiedzy pomiędzy warstwami trwa nieustannie, gdyż organizacja hipertekstowa jest zorientowana na przetwarzanie wiedzy, a także otwarta na wiedzę z zewnątrz, co sprzyja wzajemnemu przepływowi wiedzy pomiędzy uniwersytetem i jego interesariuszami. Organizacja hipertekstowa uczelni sprzyja zarządzaniu „środek-góra-dół”⁴³⁶⁾, cechującemu organizację podporządkowaną wiedzy, a to z kolei jest koncepcją funkcjonującą w praktyce polskich uczelni publicznych, gdyż, jak stwierdził rektor Politechniki Poznańskiej, *wiedza i wartość uczelni jest tworzona*

⁴³³⁾ Na przykład przygotowanie interdyscyplinarnego programu kształcenia lub rozwiązanie problemu badawczego, wymagającego udziału specjalistów różnych dziedzin. Efektywne funkcjonowanie zespołów interdyscyplinarnych jest warunkowane podejściem kierowników zespołów, z których pochodzą pracownicy zespołów do faktu, że nie będą mieli na nich wpływu z racji nadzoru. Co więcej, pracownik oddelegowany do organizacji projektowej podlega wyłącznie szefowi zespołu projektowego, jednak tylko podczas trwania projektu.

⁴³⁴⁾ A. Strati, Organization as hypertext: a metaphor from visual cultures, *Studies in Cultures and Societies* 1997, Vol. 3, s. 316.

⁴³⁵⁾ I. Nonaka, H. Takeuchi, op. cit., s. 206.

⁴³⁶⁾ Ibid., s. 207.

w wydziałach i katedrach⁴³⁷⁾. Organizacja hipertekstowa uczelni stwarza możliwość powiązania „wysp wiedzy”, które można dostrzec w uczelni⁴³⁸⁾. To z kolei sprzyja likwidowaniu zjawiska atomizacji wiedzy.

Wdrożenie koncepcji organizacji hipertekstowej w uczelni jest realne ze względu na redundancję kompetencji jej pracowników, a także względną łatwość poruszania się w ramach wskazanych struktur pracowników, przyzwyczajonych do szerokiej autonomii, pod warunkiem, że z wizją uczelni utożsamiają się wszyscy pracownicy, a nie jedynie jej kierownictwo.

Punktem wyjścia rozważań w dalszej części pracy będzie pytanie postawione przez G. Neave: *Czy uniwersytet jest najbardziej odpowiednim narzędziem rozwoju wiedzy, zwłaszcza tam, gdzie wiedza pełni kluczową rolę dla rozwoju społecznego?* G. Neave zastanawia się nad tym, *czy jest to możliwe bez przeprowadzenia istotnych zmian w uniwersytecie*, kwitując stwierdzeniem, że *wiedza pożądana przez otoczenie to ta, za którą społeczeństwo jest skłonne dobrze zapłacić*⁴³⁹⁾. Czy punkt widzenia uniwersytetu jest podobny? Jakie zmiany w uczelni należałoby przeprowadzić oraz na ile działalność uniwersytetu może podlegać kontroli społecznej?

3.3. Uniwersytet społecznie odpowiedzialny

3.3.1. Zmiany w uniwersytecie

C. Kerr twierdzi, że uzasadnieniem istnienia współczesnych uniwersytetów – organizacji wewnętrznie niespójnych i jednocześnie twórczych – jest historia oraz otoczenie społeczne. Dodaje, że uniwersytet ma dylemat: jak pogodzić obronę autonomii z presją na zmiany⁴⁴⁰⁾. G. Neave zauważa, że uczeni strzegą autonomii, jak swojego terytorium⁴⁴¹⁾, a tworzenie gospodarki podporządkowanej wiedzy, w której jedną z centralnych ról odgrywają uniwersytety wpływa w istotny sposób na jej rozumienie⁴⁴²⁾. Mówiąc o zmianach w uniwersytecie można mieć na myśli zmiany pierwszego lub drugiego rodzaju (tab. 40). Zmiany pierwszego rodzaju są dalece niewystarczające, gdyż prowadzą do zachowania *status quo*, natomiast zmiany drugiego rodzaju są niezbędne, ale z pewnością spotkają się z oporem środowiska akademickiego.

⁴³⁷⁾ Wywiad z rektorem Politechniki Poznańskiej kadencji 2005-2008 i 2008-2012 (materiały niepublikowane).

⁴³⁸⁾ H-G. Schnaffer, M. Staiger, S. Voight, Using hypertext organization to link knowledge islands: knowledge management within project organization, *Proceeding of I-KNOW'05*, Graz, Austria 2005, June 29-July 1, s. 482-489.

⁴³⁹⁾ G. Neave, Diversity, differentiation and the market: the debate we never had but which we ought to have done, *Higher Education Policy* 2000, Vol. 13, No. 1, 7-21.

⁴⁴⁰⁾ C. Kerr, The uses..., op. cit., s. 33-34.

⁴⁴¹⁾ G. Neave, On Scholars, Hippopotami and von Humboldt: Higher Education in Europe in Transition, *Higher Education Policy* 2003, Vol. 16, s. 135-140, <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v16/n2/full/8300012a.html> (15.10.2010).

⁴⁴²⁾ G. Neave, Academic Freedom in an age of globalization, *Higher Education Policy* 2002, Vol. 15, s. 331.

Tabela 40

Charakterystyka zmian pierwszego i drugiego rodzaju w organizacji

| Zmiany pierwszego rodzaju | Zmiany drugiego rodzaju |
|---|---|
| Zmiana jednokierunkowa, dotycząca jednego aspektu funkcjonowania uniwersytetu | Zmiana wielokierunkowa, dotycząca wielu aspektów funkcjonowania uniwersytetu |
| Zmiana ograniczona do wybranych adresatów (osób lub grup) w uniwersytecie | Zmiana dotycząca zarówno poszczególnych osób, grup, jak i uniwersytetu jako całości |
| Zmiana w jednym lub dwóch obszarach zachowań (np. postaw i wartości) | Zmiany we wszystkich obszarach zachowań (postaw, norm, wartości, wiary, poglądów, percepcji, przekonań) |
| Zmiany ilościowe | Zmiany jakościowe |
| Zmiany wewnętrzne, nie biorąc pod uwagę ich zewnętrznego kontekstu | Zmiany uwzględniające szeroki kontekst zewnętrzny |
| Kontynuacja, doskonalenie i rozwój uniwersytetu w ustalonym kierunku | Poszukiwanie i wybór nowych kierunków rozwoju uniwersytetu |
| Zmiany przyrostowe | Skok rewolucyjny |
| Zmiany odwracalne | Zmiany nieodwracalne |
| Zmiany logiczne i racjonalne | Pozornie nieracjonalne zmiany opierające się na logicznych przesłankach |
| Zmiany nienaruszające obowiązującego paradygmatu | Zmiany w poszukiwaniu nowego paradygmatu uniwersytetu |
| Zmiany zachowujące <i>status quo</i> (w zakresie myślenia i działania) | Zmiany naruszające <i>status quo</i> (w zakresie myślenia i działania) |

Źródło: A. Levy, Second-Order Planned Change: Definition and Conceptualization, *Organizational Dynamics* 1986, No. 15(1), s. 11.

Przeprowadzanie zmian w organizacji, w tym również w uniwersytecie, jest formą gry różnych sił, interesów, wpływów itd. Niezależnie od przebiegu gry obowiązuje tu zasada Heisenberga dla biznesu, która mówi, że jedynym sposobem wpłynięcia na przebieg gry jest wzięcie w niej udziału⁴⁴³). W uniwersytetach zasadnicze znaczenie będą miały zmiany sprzyjające tworzeniu i rozwojowi wiedzy, rozpowszechnianiu i dzieleniu się wiedzą, a także jej wykorzystywaniu. Zastanawiając się nad tym, jakie zmiany trzeba przeprowadzić warto przytoczyć opinię José Ortegi y Gasset, który uważał, że reformy w szkolnictwie wyższym nie powinny być ograniczane jedynie do usuwania patologii i bylejakości, lecz powinny kreować nowe, dotychczas niedostrzegalne „walory użytkowe” uniwersytetu. Aby przeprowadzić zmiany w uniwersytecie najpierw trzeba sformułować ich cel⁴⁴⁴), co jest stwierdzeniem oczywistym, jednak nie zawsze brany pod uwagę⁴⁴⁵).

⁴⁴³) B.J. Nalebuff, A.M. Brandenburger, Co-opetition, Profile Books Ltd., London 1996, s. 69.

⁴⁴⁴) J. Ortega y Gasset, Mission of the University, Norton & Co Inc, Ney York 1944, s. 27.

⁴⁴⁵) Autor odnosi wrażenie, że w podejmowanych obecnie próbach przeprowadzenia reform w polskim szkolnictwie wyższym wyznaczenie kluczowych celów potraktowano zbyt powierzchownie.

3.3.2. Ewolucja relacji uniwersytetu z otoczeniem

W uniwersytecie liberalnym nie rozwijano relacji z otoczeniem i nie zastanawiano się nad użytecznością tworzonej wiedzy⁴⁴⁶⁾. Uniwersytet przedsiębiorczy jest otwarty na współpracę z otoczeniem. Postrzeganie uniwersytetu w literaturze dotyczącej szkolnictwa wyższego zmienia się. Pojawiają się takie określenia, jak: sprawnie działająca organizacja, organizacja oferująca usługi badawcze, edukacyjne, konsultingowe i inne, organizacja elastyczna. Zwolennicy otwarcia uniwersytetu na otoczenie, które *de facto* jest nieograniczone⁴⁴⁷⁾ (globalne) i niepewne⁴⁴⁸⁾ uważają, że uczelnia powinna być sprawnie funkcjonującą, przedsiębiorczą organizacją usługową⁴⁴⁹⁾, która spełnia bardzo ważną rolę społeczną⁴⁵⁰⁾. Rządowe dokumenty organizacji międzynarodowych⁴⁵¹⁾ oraz wielu państw (*white and green papers*) zawierają postulaty modernizacji uniwersytetów, wyższej efektywności, zróżnicowania, konkurencyjności, orientacji na klienta, związania oferty z oczekiwaniami rynku pracy⁴⁵²⁾.

J. Brennan podkreśla, że narodowe systemy szkolnictwa wyższego nie mogą być zamknięte, lecz powinny się zmieniać pod wpływem impulsów z otoczenia, a także wpływać na zmiany w otoczeniu⁴⁵³⁾. Brennan zastanawia się nad:

- zmianami kontekstu społecznego uniwersytetów w wyniku takich procesów, jak globalizacja, masowość kształcenia, dążenie do harmonizacji systemów szkolnictwa w różnych krajach oraz standaryzacja i ich wpływ na współczesne uczelnie,
- mechanizmem interakcji pomiędzy społeczeństwem a wyższymi uczelniami w związku z dążeniem, a raczej koniecznością dążenia uczelni do dywersyfikacji źródeł finansowania i presją otoczenia uczelni na różnicowanie oferty, a także większą transparentność i rozliczalność wobec interesariuszy⁴⁵⁴⁾ oraz otwartość na udział interesariuszy zewnętrznych we współtworzeniu wartości przez uczelnię,

⁴⁴⁶⁾ Nawet Louis Pasteur podejmujący tematy związane z potrzebami gospodarki i medycyny twierdził, że: *kultywowanie nauk w ich najdoskonalszej formie jest chyba bardziej niezbędne dla stanu moralnego narodu niż dla jego dobrobytu materialnego*. S. Amsterdamski, op. cit., s. 18.

⁴⁴⁷⁾ Por. np. K. Perechuda, *Dyfuzja...*, op. cit.

⁴⁴⁸⁾ Szersze informacje na temat niepewności w zarządzaniu strategicznym można znaleźć np. w: K. Jędralska (red.), op. cit.; A.K. Koźmiński, *Zarządzanie w warunkach niepewności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004; J. Rokita (red.), *Problemy zarządzania organizacjami w warunkach nieprzewidywalności zmian*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej, Katowice 2010.

⁴⁴⁹⁾ A.K. Koźmiński, *Misje...*, op. cit., s. 239.

⁴⁵⁰⁾ Por. np. D. Bok, *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University*, Harvard Business School Press, Boston 1982.

⁴⁵¹⁾ Zmieniająca się rola uniwersytetów jest przedmiotem zainteresowań najważniejszych europejskich stowarzyszeń akademickich. W Deklaracji z Glasgow „Silne Uniwersytety dla Silnej Europy z 2005 r.”, uchwalonej przez European University Association, stwierdzono, że *Europa potrzebuje silnych i twórczych uniwersytetów jako głównych aktorów kształtujących europejskie społeczeństwo wiedzy*. Jednym z elementów tej deklaracji jest stwierdzenie, że *uniwersytety uznają konieczność zapewnienia równowagi pomiędzy autonomią a odpowiedzialnością przez wewnętrzne procedury*. Deklaracja z Glasgow, op. cit.

⁴⁵²⁾ A. Gornitzka, P. Maassen, *The economy, higher education, and European integration: an introduction*, *Higher Education Policy* 2000, Vol. 13, s. 217.

⁴⁵³⁾ J. Brennan, *Higher education and social change*, *Higher Education* 2008, Vol. 56, s. 381-382.

⁴⁵⁴⁾ Poszczególne zespoły projektowe pracujące na uniwersytetach rozliczają się wobec tych, którzy zlecali wykonanie określonych prac (asygnując na nie środki finansowe), a nie wobec swojego bezpośredniego przełożonego. *Ibid.*, s. 387.

- wpływem uniwersytetu na społeczeństwo – Brennan wymienia trzy elementy: współtworzenie społeczeństwa wiedzy, wpływ na kreowanie sprawiedliwego i stabilnego społeczeństwa, rola przy „konstruowaniu” krytycznego społeczeństwa⁴⁵⁵⁾.
- zmianą w odbiorze społecznym pozycji uniwersytetu jako organizacji podporządkowanej wiedzy⁴⁵⁶⁾.

H. Etzkowitz i L. Leydesdorff dostrzegają konieczność budowania trwałych więzi uniwersytetów z otoczeniem biznesowym i rządowo-samorządowym, nazywając je potrójną spiralą, co obrazuje siłę powiązań⁴⁵⁷⁾. J. Wissema proponuje model uniwersytetu trzeciej generacji twierdząc, że rolą uczelni w kształtowaniu społeczeństwa wiedzy jest poszerzenie pola dla przedsiębiorczości pracowników i studentów, którego efektem powinna być komercjalizacja technologii. Uczelnie mają przed sobą alternatywę: uzyskać status międzynarodowego centrum transferu technologii lub wspierać lokalną przedsiębiorczość, pełniąc rolę lokalnych ośrodków edukacyjnych⁴⁵⁸⁾. Należy stwierdzić, że obie role są równie ważne i potrzebne. J. Józwiak uważa, że zasadniczą kwestią wpływającą na rozwój szkolnictwa wyższego w krajach Europy Środkowowschodniej jest zdolność do tworzenia sieci współpracy oraz doskonalenia umiejętności badawczych kadry. Pisząc o tworzeniu sieci trzeba wspomnieć o tym, że współpraca z otoczeniem powinna przekraczać granice dziedzin i dyscyplin, instytucji akademickich oraz krajów, krótko mówiąc, jej zasięg powinien być nieograniczony. Takie podejście wychodzi naprzeciw społecznym oczekiwaniom tworzenia wiedzy użytecznej, nie będąc w sprzeczności z tezą o rozwijaniu badań podstawowych⁴⁵⁹⁾.

3.3.3. Elementy koncepcji uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego

Trudno odmówić racji M.E. Porterowi i M. Kramerowi, że *sukces korporacji i dobro społeczne nie są grą o sumie zerowej*⁴⁶⁰⁾. Czy tę opinię można odnieść do współczesnej uczelni aspirującej do miana organizacji podporządkowanej wiedzy? Czy parafrazując te słowa można stwierdzić, że społeczna odpowiedzialność uczelni i jej sukces⁴⁶¹⁾ nie są grą o sumie zerowej? Pytania wydają się być retoryczne. Bardziej zasadne byłoby zastanowienie się, jak uzyskać największy efekt synergiczny, czy też jak uzyskać symbiotyczny związek uczelni z otoczeniem⁴⁶²⁾. Społeczna odpowiedzialność nie jest pojęciem zarezerwowanym wyłącznie dla biznesu, co więcej, jej znaczenie dla instytucji publicznych, w tym wyższych

⁴⁵⁵⁾ Ibid.

⁴⁵⁶⁾ Ibid., s. 381-389.

⁴⁵⁷⁾ H. Etzkowitz, L. Leydesdorff (eds.), *Universities and the Global Knowledge Economy. A. Triple Helix of University – Industry – Government Relations*, Pinter, London and Washington 1997.

⁴⁵⁸⁾ Ibid.

⁴⁵⁹⁾ J. Józwiak, *Perspective from East and Central Europe, Higher Education Policy* 2002, Vol. 15, No. 3, 263-276.

⁴⁶⁰⁾ M.E. Porter, M. Kramer, *Strategy and society, The link between competitive advantage and corporate social responsibility*, http://harvardbusinessonline.hbsp.harvard.edu/email/pdfs/Porter_Dec_2006.pdf (19.03.2009).

⁴⁶¹⁾ Miarą sukcesu uczelni mogą być wyniki analiz losów zawodowych jej absolwentów, w tym wysokość ich wynagrodzeń, oceny absolwentów przez pracodawców, rosnący udział środków pozabudżetowych w budżecie uczelni.

⁴⁶²⁾ Uwaga ta dotyczy polskich uczelni publicznych. Nie dziwi to w odniesieniu do działalności dydaktycznej, jednak w przypadku działalności badawczo-rozwojowej trudno przejść obojętnie obok tej informacji.

uczelnia jest wyjątkowe, gdyż rola tych instytucji w kreowaniu społeczeństwa wiedzy jest szczególna. Punktem wyjścia rozważań o zarządzaniu uniwersytetem społecznie odpowiedzialnym jest stwierdzenie B. Wawrzyniaka, że [...] *tradycyjny podział na przedsiębiorstwa prywatne i instytucje publiczne nie ma większego sensu, choć istnieją wciąż między nimi różnice, jeszcze dostrzegalne dzisiaj, choć być może nieistotne jutro*⁴⁶³.

Wśród podstawowych problemów stojących przed współczesnymi instytucjami akademickimi jest ustalenie i zaspokojenie oczekiwań społecznych, co jest trudne ze względu na historycznie uwarunkowaną autonomię uczelni, która przez wieki praktycznie była pozbawiona kontroli społecznej⁴⁶⁴. Obecne relacje pomiędzy uniwersytetem a otoczeniem ilustruje stwierdzenie autorów monografii „Re-Thinking Science”: *Knowledge and the public in an age of uncertainty: “science speaking to society” and “society speaking back to science”*⁴⁶⁵. P. Albrecht stawiając pytanie czy uniwersytety powinny się przejmować społeczną odpowiedzialnością przypomina, że społeczna odpowiedzialność biznesu według definicji Komisji Europejskiej, to koncepcja zakładająca integrację celów ekonomicznych, ekologicznych i etycznych oraz doskonalenie relacji z interesariuszami⁴⁶⁶. Albrecht zajmuje się szerzej relacjami pomiędzy interesariuszami i uniwersytetem. Podstawą rozważań jest teoria interesariuszy R.E. Freemana⁴⁶⁷ oraz jej rozwinięcie przez Th. Donaldsona i L.E. Prestona o trzy aspekty: opisowy, instrumentalny oraz normatywny⁴⁶⁸. Albrecht ocenia, że aspekty opisowy oraz instrumentalny teorii interesariuszy nie pozwalają odnieść się do społecznej odpowiedzialności uczelni, natomiast odpowiedni jest aspekt normatywny, gdyż umożliwi identyfikowanie wartości reprezentowanych przez interesariuszy⁴⁶⁹.

Co oznacza zaspokajanie potrzeb społecznych? Czy to, aby kształcić absolwentów, których przynajmniej część stanie się przedsiębiorcami intelektualnymi, o których pisał Stefan Kwiatkowski⁴⁷⁰, otwartymi na zmiany i kreującymi je. Szybko zmieniająca się rzeczywistość gospodarcza skłania do refleksji, że kształcenie na potrzeby rynku pracy staje się iluzoryczne⁴⁷¹. Przyjmuję za B. Wawrzyniakiem, że uczelnia [...] *zorientowana na odpowiedzialność to taka, która pozytywnie odpowiada na oczekiwania zróżnicowanego otoczenia oraz instytucji i osób, które ją tworzą [...], a stopień realizacji tych oczekiwań wyznacza czy i w jaki stopni realizowana jest wartość, którą nazwano społeczną odpowie-*

⁴⁶³ B. Wawrzyniak, *Odnawianie...*, op. cit., s. 213.

⁴⁶⁴ D.J. Rowley, H.D. Lujan, M.G. Dolence, *Strategic change in colleges and universities. Planning to survive and prosper*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1997, s. 12-13.

⁴⁶⁵ Cyt. za: H. Novotny, P. Scott, M. Gibbons, *Introduction: ‘Mode 2’ revisited. The new production of knowledge*, *Minerva* 2003, Vol. 41, No. 3, s. 190.

⁴⁶⁶ P. Albrecht, *Social Responsibility of Universities, Application of Corporate Social Responsibility Concepts on Public Universities, Impact assessment for a new Europe and Beyond*, 15-17.06.2005, Manchester 2005.

⁴⁶⁷ R.E. Freeman, *Strategic Management. A stakeholder Approach*, Cambridge University Press 1984.

⁴⁶⁸ Th. Donaldson, L.E. Preston, *The stakeholder theory of corporation: concepts, evidence, and implications*, *The Academy of Management Review* 1995, Vol. 20, No. 1, s. 73-82.

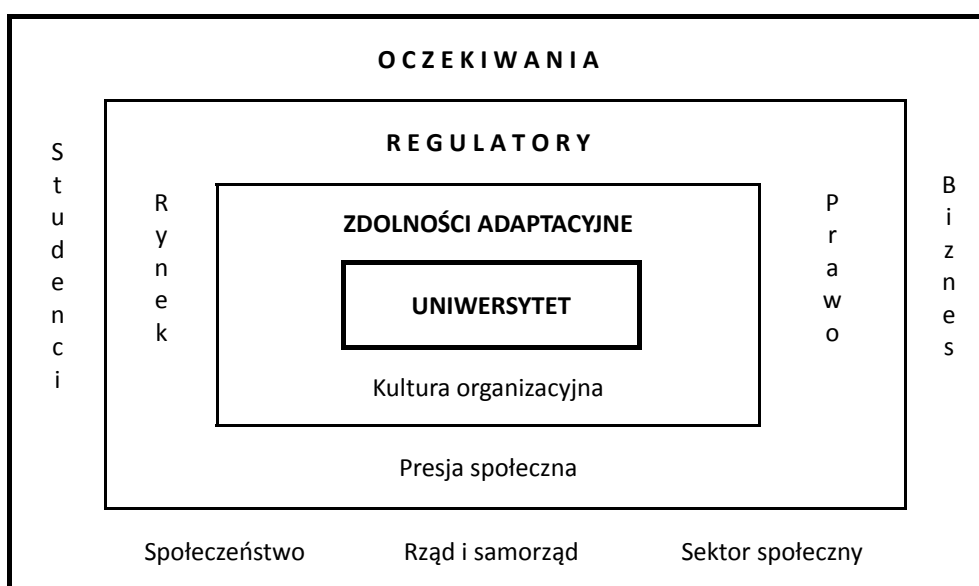
⁴⁶⁹ P. Albrecht P., op. cit.

⁴⁷⁰ S. Kwiatkowski, *Przedsiębiorczość intelektualna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

⁴⁷¹ Prof. T Luty podkreśla, że [...] *wyniki badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych wykazały, że zestaw zawodów, o które upominają się obecnie pracodawcy zawiera tylko 10% tych zawodów, które pięć lat temu pojawiły się na tej liście*. *Wizje szkolnictwa...*, op. cit., s. 14.

*działności*⁴⁷²⁾. Uniwersytet społecznie odpowiedzialny jest organizacją służącą otoczeniu⁴⁷³⁾. Społeczną odpowiedzialność uczelni można rozważać w odniesieniu do jej klientów wewnętrznych i zewnętrznych. Odpowiadanie uczelni (lecz nie bezkrytyczne) na oczekiwana interesariuszy jest miarą jej społecznej odpowiedzialności. Uczelnia stanie się organizacją służącą otoczeniu, gdy zostaną wyzwolone naturalne zasoby, do których należy umiejętność samoorganizacji nauczycieli akademickich⁴⁷⁴⁾.

Koncepcja organizacji służącej otoczeniu Wawrzyniaka składa się z trzech elementów: oczekiwań interesariuszy; regulatorów rozumianych jako zbiór zasad (zewnętrznych i wewnętrznych) służących spełnianiu oczekiwań; zdolności adaptacyjnych, będących odpowiedzią na te oczekiwania oraz reakcją na regulatory⁴⁷⁵⁾. Odnosząc to do uczelni i jej otoczenia powstaje obraz uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego (rys. 36), którego elementy zostaną pokrótce omówione.



Rys. 36. Szkoła wyższa organizacją służącą otoczeniu

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: B. Wawrzyniak, *Odnawianie...*, op. cit., s. 216

3.3.3.1. Oczekiwania

Spełnianie oczekiwań interesariuszy uczelni wymaga kreowania relacji z nimi w obszarze ekonomicznym, społecznym i etycznym:

- W obszarze ekonomicznym dotyczą doskonalenia efektywności wykorzystania zasobów materialnych i niematerialnych. Miernikiem efektywności może być np. porównanie

⁴⁷²⁾ B. Wawrzyniak, *Odnawianie...*, op. cit., s. 213-214

⁴⁷³⁾ Wawrzyniak użył określenia „organizacja służąca otoczeniu” za pracą: H.J. Ansoff, op. cit.

⁴⁷⁴⁾ A. Binsztok, K. Leja, E. Szczerbicki, *University of the Future. A Fractal Organization of Knowledge*, w: A. Pausits, A. Pellert (red.), *Higher Education Management and Development In Central, Southern and Eastern Europe*, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin 2007, 143-154.

⁴⁷⁵⁾ B. Wawrzyniak, *Odnawianie...*, op. cit., s. 213-215.

jednostkowych kosztów kształcenia na określonym kierunku studiów prowadzonym w różnych uczelniach. W tym obszarze interesariusze mogą też oczekiwać inicjatyw w pozyskiwaniu środków z różnych źródeł poza dotacją podstawową, które wynikają z realizacji określonych zadań dla otoczenia, ale też przyczyniają się do poprawy infrastruktury uczelni.

- W obszarze społecznym polegają na włączeniu interesariuszy do dyskusji nad kierunkiem zmian w uczelniach oraz współdecydowaniu o przyszłości szkolnictwa wyższego. Presja na współkreowanie wartości jest wywierana przez przedstawicieli biznesu, władze rządowe i samorządowe, a także zawarta jest w jednym z wniosków raportu OECD o szkolnictwie wyższym w Polsce. Przykładem działań rządu w obszarze społecznym jest wprowadzenie formalnych regulacji zachęcających do podejmowania studiów na określonych kierunkach (kierunki zamawiane) oraz wymaganie od uczelni uzyskania zgody na zwiększenie limitu przyjęć na studia powyżej określonego poziomu.
- W obszarze etycznym relacje odnoszą się do debaty nad erozją etosu naukowego, którego źródłem są zmiany w relacjach szkół wyższych z otoczeniem⁴⁷⁶⁾:
 - Wynikające ze sprzeczności pomiędzy tradycyjnym rozumieniem wolności akademickich a autonomią rozumianą instrumentalnie, która ma pomóc sterować uczelnią. Nasuwają się pytania: czy wolność akademicka może być nieograniczona, np. czy uniwersytet powinien firmować poglądy skrajne? oraz w jaki sposób powinny być ukształtowane relacje pomiędzy organami jednoosobowymi i kolegialnymi w uczelni?
 - Związane z otwarciem uczelni na otoczenie, co w praktyce oznacza, że debata naukowa staje się częścią dyskusji publicznej, medialnej i politycznej. Opinia publiczna jest informowana o ekspertyzach i raportach finansowanych ze środków publicznych i zadaje sobie pytanie, czy te wydatki były zasadne z jej punktu widzenia⁴⁷⁷⁾.
 - Będące skutkiem nastawienia opinii publicznej, która oczekuje od uniwersytetu tworzenia wiedzy użytecznej, przynoszącej wymierne korzyści. I. Białecki dostrzega zmianę języka opisu efektów pracy uczonych z hermetycznego na zrozumiały dla użytkowników już na etapie projektowania badań⁴⁷⁸⁾.
 - Będące skutkiem masowości kształcenia – liczba studentów na świecie wzrosła z 13 mln w 1960 r.⁴⁷⁹⁾ do 68 mln w 1991 r., 132 mln⁴⁸⁰⁾ w 2004 r. i 150 mln w 2008 r.⁴⁸¹⁾. Umasowienie kształcenia na taką skalę rodzi pytanie: gdzie jest granica – czy mamy do czynienia ze zjawiskiem nazywanym *overeducation*?⁴⁸²⁾. Zjawisko umasowienia dotyczy również Polski, gdzie liczba studentów na 1000 mieszkańców w 1938 r.

⁴⁷⁶⁾ I. Białecki, Mertona etos nauki a zmiany sytuacji szkół wyższych, w: A. Lewicka-Strzałecka (red.), *Współczesne wyzwania nauk praktycznych, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego*, Warszawa 2007, s. 117 i 124-125.

⁴⁷⁷⁾ *Ibid.*, s. 126.

⁴⁷⁸⁾ *Ibid.*

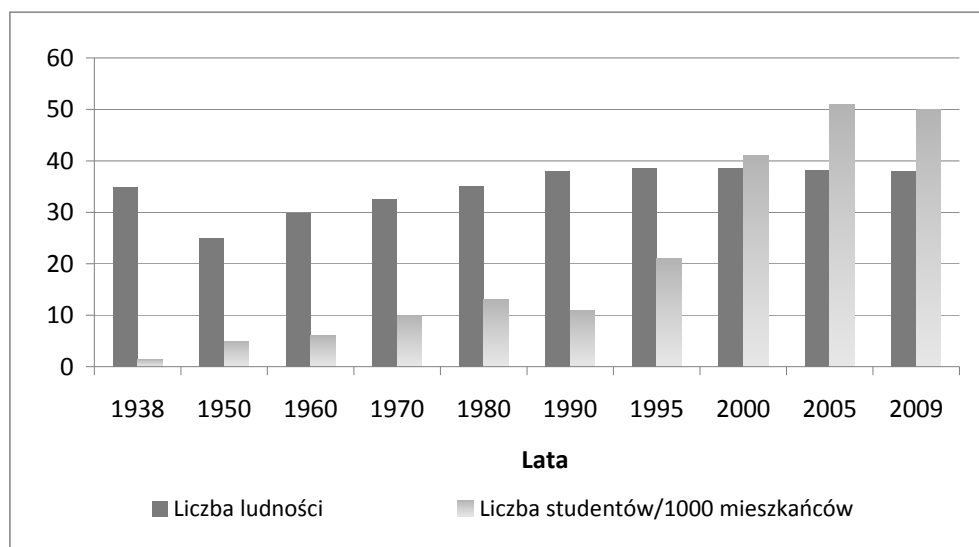
⁴⁷⁹⁾ E. El-Khavas, Today's universities: responsive, resilient or rigid?, *Higher Education Policy* 2001, Vol. 14, No. 3, s. 242.

⁴⁸⁰⁾ Tertiary Education for Knowledge Society, op. cit., Overview, s. 3.

⁴⁸¹⁾ Ph. Altbach, L. Resberg, L. Rumbley, Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution, A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, Paris 2009, s. IV.

⁴⁸²⁾ Por. np. D. Antonowicz, Digital players in analogue world. Overeducation in the Polish Society, w: K. Leja (ed.) *Management issues in knowledge based university*, Faculty of Knowledge and Information Management, Gdansk University of Technology, Gdańsk 2007, s. 21-28.

wynosiła 1,4, natomiast w 1960 r. – 6, a obecnie 53 (rys. 37). Zmiany miały charakter ilościowy oraz jakościowy⁴⁸³⁾. Wprowadzono m.in. wskaźniki efektywności w badaniach naukowych.



Rys. 37. Liczba mieszkańców w Polsce oraz liczba studentów na 1000 mieszkańców
Źródło: Roczniki statystyczne GUS.

3.3.3.2. Regulatory

Regulatorami uniwersytetu są:

- Ramy prawne na poziomie systemu szkolnictwa wyższego Prawo o szkolnictwie wyższym oraz poszczególnych instytucji akademickich (statuty uczelni).
- Rynek usług oferowanych przez uczelnię.
- Rosnąca presja społeczna, związana ze zwiększającymi się środkami publicznymi przeznaczanymi na szkolnictwo wyższe, otwarciem europejskiego rynku szkolnictwa wyższego i wzrostem świadomości o możliwościach kształcenia się w innych krajach oraz wymagań w stosunku do polskich uczelni, postępującym procesem budowania gospodarki podporządkowanej wiedzy. Presja wynika również ze wzrostu znaczenia wykształcenia, publicznego uznania uczelni, co w skali makro oznacza przyzwolenie społeczne na zwiększenie nakładów na szkolnictwo wyższe, a w skali mikro wybór konkretnej uczelni (spośród wielu) przez kandydatów na studia czy przyszłych słuchaczy różnych form kształcenia przez całe życie.

Obrazowemu przedstawieniu regulatorów uniwersytetu będzie służył korektor uniwersytecki (*university equalizer*) zaproponowany przez H. de Boera, J. Endersa i U. Schimanka, przy czym należy zastrzec, że położenia potencjometrów opisujących czynniki wpływające na szkolnictwo wyższe ustalono głównie na podstawie własnych obserwacji i doświad-

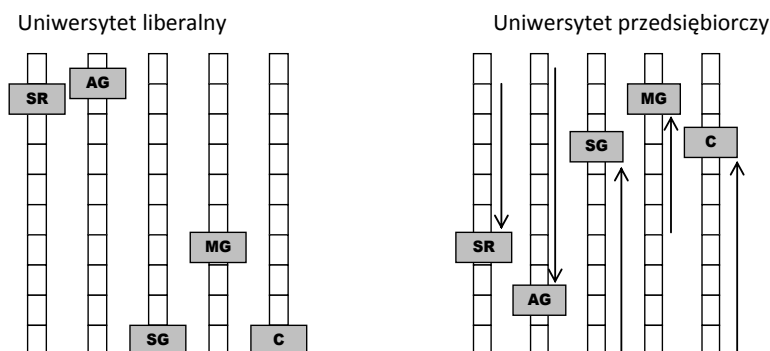
⁴⁸³⁾ Por. np. M. Kwiek, *Academe in transitions: Transformation in the Polish academic profession*, *Higher Education* 2003, Vol. 45, No. 4, s. 455-476; J. Józwiak, *Perspective...*, op. cit., s. 263-276.

czenia. Twórcy *equalizera* uniwersyteckiego wyróżnili następujące czynniki wpływające na funkcjonowanie uczelni:

- Regulacje prawne (*state regulations*) – SG, nadające kształt autonomii szkoły wyższej. Jest to wskaźnik określający, na ile państwo jest zainteresowane nadzorem nad funkcjonowaniem szkół wyższych i wyznaczeniem szczegółowych regulacji w tym zakresie. Przykładem może być zależność finansowania programu kształcenia w przypadku spełnienia wymogów stawianych przez komisję akredytacyjną.
- Znaczenie kolegalności (*academic self-governance*) – AG, rozumianej jako rola kolegialnych ciał uczelnianych przy podejmowaniu decyzji. Wskaźnik pokazuje, w jakim stopniu ciała kolegialne mają wpływ na oceny wewnątrzśrodowiskowe (*peer review*) oraz jakie są ich relacje z organami jednoosobowymi.
- Rola interesariuszy (*stakeholder guidance*) – SG, określająca wpływ otoczenia na wytyczanie i śledzenie działań prowadzących do osiągnięcia celów strategicznych uczelni. W przypadku uczelni publicznych jednym z ważnych interesariuszy jest rząd, który kształtuje politykę państwa wobec szkolnictwa wyższego. Ważne znaczenie ma również samorząd lokalny, szczególnie dla instytucji akademickich, których misja ma regionalny „zasięg” oddziaływania. Znaczącymi interesariuszami uczelni są także organizacje gospodarcze i organizacje pomostowe. W uczelniach, w których powołana jest rada nadzorcza pełni ona rolę regulacyjną i korygującą. Problem w tym, czy państwo wyznacza cele, a sposób ich osiągnięcia pozostawia autonomicznym uczelniom, czy na bieżąco kontroluje ich działalność.
- Umocowanie władzy rektora (*managerial self governance*) – MG, określające praktyczne możliwości podejmowania decyzji. Wskaźnik pokazuje, na ile władze uczelni, na najwyższym i średnim szczeblu mają możliwość swobodnego podejmowania decyzji i na ile regulacje prawne są w tym pomocne lub to utrudniają.
- Konkurencyjność (*competition*) – C, rozumiana jako zdolność do doskonalenia oferty w celu pozyskania studentów i środków finansowych oraz budowania reputacji w ramach uczelni oraz w relacjach z innymi instytucjami akademickimi⁴⁸⁴. Konkurencyjność uczelni oznacza m.in. zdolność do pozyskiwania środków na realizację projektów badawczych, dydaktycznych i innych.

Na rys. 38 i 39 zilustrowano znaczenie regulatorów w uniwersytecie liberalnym, przedsiębiorczym oraz społecznie odpowiedzialnym.

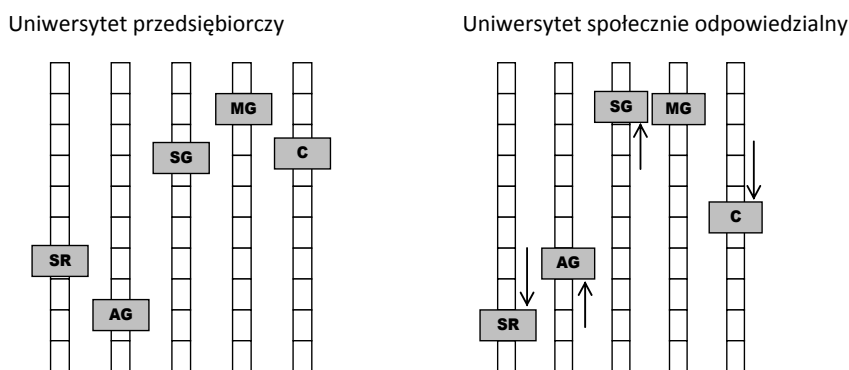
⁴⁸⁴ Por. U. Schimank, A Comparative Perspective on Changes in University Governance in Europe, 17.10.2005, <http://law.anu.edu.au/nissl/archive.html> (28.02.2007); H. de Boer, J. Enders, U. Schimank, Orchestrating creative minds. The governance of higher education and research in four countries, w: D. Jansen, New Forms of Governance in Research Organizations – Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration, Dordrecht, Springer 2006.

Rys. 38. Uniwersytet liberalny *versus* uniwersytet przedsiębiorczy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Fried, Government – University – Interfaces, Annual Conference on Higher Education Management and Development in Central, Southern and Eastern Europe, 26-28 November 2006, <http://www.donau-uni.ac.at> (4.03.2007).

W uniwersytecie liberalnym rola państwa była znacząca, gdyż pracownicy byli urzędnikami państwowymi (uniwersytet niemiecki nazywano biurokratycznym), a co za tym idzie autonomia formalna była słaba, natomiast autonomia merytoryczna, tj. wolność akademicka praktycznie nieograniczona, z tym, że uczelnia otrzymywała środki na działalność od państwa. Pojęcie „interesariusza uczelni” nie występowało, gdyż uczeni zajmowali się wyłącznie badaniami podstawowymi, natomiast prace stosowane, w dzisiejszym rozumieniu, były prowadzone poza uniwersytem. Władza rektora uniwersytetu liberalnego była względnie słaba, gdyż podstawową jednostką uczelni była katedra i tam koncentrowała się władza profesorów. Kształcenie miało charakter elitarny, a konkurencja pomiędzy uczelniami była ograniczona i sprowadzała się do tego, że profesorowie mieli możliwość wyboru miejsca pracy i z tej możliwości korzystali.

Uniwersytet przedsiębiorczy charakteryzuje się tym, że regulacje państwa są ograniczone, gdyż uczelnia jest w znacznym stopniu samodzielna, co oznacza, że pozostawia się jej swobodę w pozyskiwaniu środków z różnych źródeł, a tym samym zapewnia swobodę w zakresie działalności badawczej i dydaktycznej. Kolegialność w uniwersytecie przedsiębiorczym jest wyraźnie ograniczona, a wzmocnione jest centrum sterujące. Uniwersytet przedsiębiorczy musi sprostać rosnącej konkurencji traktowanej globalnie.

Rys. 39. Uniwersytet przedsiębiorczy *versus* uniwersytet społecznie odpowiedzialny

Źródło: Ibid.

Uniwersytet społecznie odpowiedzialny jest ograniczony regulacjami prawnymi w mniejszym stopniu niż przedsiębiorczy, gdyż państwo sprawdzając jedynie spełnienie wymogów formalnych dotyczących kształcenia studentów (akredytacja), zgodnych z krajowymi ramami kwalifikacji, nie ingeruje w funkcjonowanie uczelni. Rolą państwa jest stworzenie mechanizmów sprzyjających pozyskiwaniu środków na działalność uczelni w drodze konkursów.

Znaczenie kolegalności w uniwersytecie społecznie odpowiedzialnym jest większe niż w uniwersytecie przedsiębiorczym, co jest związane z zaangażowaniem interesariuszy uczelni we współtworzenie oferty uczelni. Takie podejście wymaga szerszych konsultacji w środowisku akademickim w sprawie problemów, które mają być przedmiotem współpracy z interesariuszami. Z tym związana jest kolejna cecha uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego, którą jest wpływ interesariuszy na środowisko akademickie. W uniwersytecie społecznie odpowiedzialnym interesariusze mają swoich przedstawicieli w zespołach opracowujących i doskonalących krajowe ramy kwalifikacji oraz w Państwowej Komisji Akredytacyjnej⁴⁸⁵⁾, są częściej zapraszani do dyskusji nad doskonaleniem regulacji prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego.

Władza organów jednoosobowych uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego jest silna, podobnie jak w uniwersytecie przedsiębiorczym, czego wymaga narastająca niepewność otoczenia i konieczność usprawnienia procesu decyzyjnego. Uniwersytet społecznie odpowiedzialny działa w warunkach silnej konkurencji, jednak poszukiwane są możliwości współpracy z konkurentami, aby konkurencję zastąpić współkonkurowaniem, które może przynieść korzyści wszystkim zainteresowanym.

3.3.3.3. Zdolności adaptacyjne

Trzecim elementem cechującym organizację służącą otoczeniu jest zapewnienie zdolności adaptacyjnych, jako odpowiedź na oczekiwania i wpływania na regulatory. Taką odpowiedzią jest kształtowanie kultury organizacyjnej uniwersytetu, nazywanej też kulturą akademicką lub kulturą instytucjonalną⁴⁸⁶⁾. Warto wspomnieć, że Edgar Schein definiując kulturę organizacyjną uważał, że dotyczy ona organizacji, ale istnieje poza świadomością

⁴⁸⁵⁾ Obecnie w skład zespołów wizytujących Państwowej Komisji Akredytacyjnej wchodzi przedstawiciel studentów, natomiast nie są reprezentowani pracodawcy. Należy się zastanowić nad zmianą takiego stanu rzeczy. Z informacji uzyskanych w PKA wynika, że podejmowane są prace w tym kierunku. W listopadzie 2009 r. utworzono Radę Konsultacyjną przy przewodniczącym PKA, do której zaproszono przedstawicieli największych organizacji pracodawców. Rada to *ciało opiniodawczo-doradcze wyrażające opinie dotyczące w szczególności strategicznych celów i obszarów działania Komisji, kierunków jej rozwoju oraz stosowanych przez nią standardów i procedur* (<http://www.pka.edu.pl>, 3.01.2011). Poza tym powołano zespół ds. współpracy ze środowiskiem gospodarczym z udziałem przedstawicieli środowiska akademickiego. Ważnym dokumentem w sprawie współpracy z otoczeniem gospodarczym jest uchwała Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej z 13 maja 2010 r. w sprawie kryteriów oceny spełnienia wymagań w zakresie dostosowania procesu kształcenia do potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego, a obecnie przygotowywane są szkolenia dla przedstawicieli pracodawców, którzy będą pełnili rolę ekspertów w zespołach wizytujących.

⁴⁸⁶⁾ J. Woźnicki nazywa ją kulturą instytucjonalną, zwracając uwagę, że kultura odnosi się do instytucji akademickiej, a nazywanie jej kulturą organizacyjną może sugerować, że dotyczy wyłącznie działalności organizacyjnej uniwersytetu. W rozprawie pojęcia „kultura organizacyjna” i „kultura instytucjonalna” będą używane zamiennie.

jej członków⁴⁸⁷⁾. Obecnie kultura organizacyjna jest ważnym elementem wpływającym na pozycję konkurencyjną organizacji, gdyż jest trudno imitowalna⁴⁸⁸⁾, podobnie jak wiedza, m.in. dlatego ich związek jest tak ścisły.

Cechami kultury akademickiej są:

1. Styl zarządzania – kolegalizm dominujący nad menedżeryzmem⁴⁸⁹⁾.

Pisząc o zarządzaniu uniwersytetem nie można pominąć koncepcji menedżeryzmu, skupiającego się na przenoszeniu praktyk biznesu na grunt instytucji publicznych oraz kolegalizmu, który charakteryzuje się tym, że decyzje dotyczące spraw akademickich podejmowane są przez zespół osób zajmujących równorzędne stanowiska. Członkowie organizacji wzajemnie wspierają się w obronie integralności akademickiej i ochrony określonego obszaru wiedzy⁴⁹⁰⁾. J. Davies dostrzega kolizję pomiędzy kolegalizmem a rosnącą presją interesariuszy zewnętrznych na transparentność instytucji publicznych oraz adaptacyjność do oczekiwań otoczenia i stawia tezę, że pogodzenie etosu kolegalizmu z oczekiwaniami interesariuszy jest rolą kierownictwa uczelni⁴⁹¹⁾. R. Birnbaum zwraca uwagę na fakt, że mody, które pojawiają się w zarządzaniu organizacjami komercyjnymi najpierw trafiają do biznesu, natomiast do uniwersytetów po 5 latach, tj. wtedy, gdy biznes z nich już rezygnuje⁴⁹²⁾. Nie oznacza to jednak, że zostają one wdrożone, lecz zwykle pozostają na etapie zbierania argumentów stanowiących przeciwwskazania implementacji tych metod. Birnbaum czyni ciekawą uwagę, że niezależnie od tego, w jakim stopniu uniwersytety są zainteresowane nowymi trendami w zarządzaniu biznesem, wzmocnią one przekonanie o konieczności dokonywania zmian w uczelniach⁴⁹³⁾.

2. Indywidualizm uczonych.

Uczeni mają tendencję do pracy indywidualnej, co wynika najprawdopodobniej stąd, że tak rozliczane są ich osiągnięcia. Indywidualności uczonych towarzyszy wytyczanie nowych ścieżek poznawczych i niechęć do podporządkowywania się rozwiązaniom standardowym.

3. Wolność akademicka i zorganizowany sceptycyzm.

Uczonych cechuje nonkonformizm, krytyczne usposobienie oraz wolność akademicka⁴⁹⁴⁾, która bezpodstawnie jest wykorzystywana jako ochrona przed zmianami.

⁴⁸⁷⁾ D. Schein definiował kulturę organizacyjną jako [...] *zbiór podstawowych przekonań wyuczonych przez członków organizacji w toku rozwiązywania problemów jej zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji, uważanych za słuszne i wpajanych jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w odniesieniu do tych problemów*. E. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco-London 1986, s. 12. Cyt. za: Cz. Sikorski, *Kształtowanie kultury organizacyjnej*. Filozofia. Strategie. Metody, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2009, s. 13.

⁴⁸⁸⁾ S.P. López, J.M. Peón, J.V. Ordás, *Managing knowledge: the link between culture and organizational learning*, *Journal of Knowledge Management* 2004, Vol. 8, No. 6, 94-95.

⁴⁸⁹⁾ Por. M. Kwiek M., *Transformacje...*, op. cit., s. 217-224.

⁴⁹⁰⁾ Por. np. J. Davies, A. Douglas, J. Douglas, *The Effect of Academic Culture on the Implementation of the EFQM Excellence Model in UK Universities*, *Quality Assurance in Education* 2007, Vol. 15, No. 4, s. 382-401.

⁴⁹¹⁾ J. Davies, M.T. Hides, S. Casey, *Leadership in higher education*, *Total Quality Management* 2001, Vol. 12, No. 7-8, s. 1030.

⁴⁹²⁾ R. Birnbaum, *The life cycle of Academic Management Fads*, *The Journal of Higher Education* 2000, Vol. 71, No. 1, s. 2.

⁴⁹³⁾ *Ibid.*, s. 14.

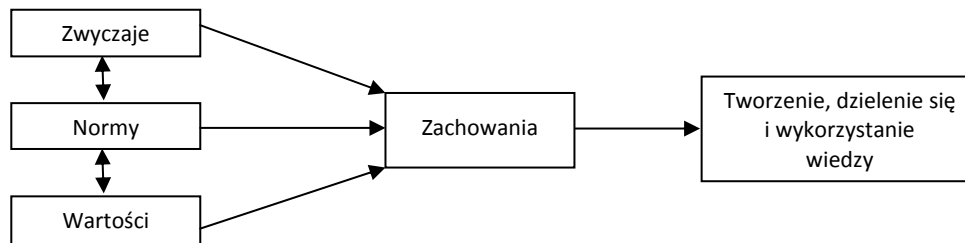
⁴⁹⁴⁾ Wolność akademicka jako ochrona przed zmianami przypomina sytuację opisaną w sztuce laureata Nagrody Nobla, Luigi Pirandella pt. „Sześć postaci scenicznych w poszukiwaniu autora”, której bohaterowie sprzeciwiają się autorowi i reżyserowi zarazem, który chce ich ukształtować według własnych wyobrażeń, a ci zamierzają sami być kowalami własnych losów jako odrębne byty. Sytuacja powoduje, że aktorzy grają kogoś innego niż sami są. Okazuje się w końcu, że aktorzy gubią się w grze pozorów, występując cały czas w maskach.

4. Dominacja autorytetu wiedzy (wynikającego z pozycji akademickiej) nad autorytetem władzy (wynikającym z zajmowanego stanowiska). Autorytet profesjonalizmu, wsparty oceną *peer review* jest głównym elementem oceny.
5. Niezbyt przychylna reakcja środowiska akademickiego na terminologię, np. interesariusz, student-klient, usługi edukacyjne itd.
Niechęć do języka używanego w świecie biznesu jest silnie zakorzeniona w środowisku akademickim, które preferuje określenia tradycyjnie przyjęte w uniwersytecie.
6. Przekonanie o unikalności każdego uniwersytetu, niepoddającego się jakiegokolwiek standaryzacji. Opór przed zmianami i wprowadzaniem biznesowych instrumentów zarządzania jest silniejszy w uniwersytetach bardziej konserwatywnych, o dłuższej tradycji⁴⁹⁵⁾.

Kultura organizacyjna traktowana, jak „osnowa ideowa”⁴⁹⁶⁾ uniwersytetu wymaga:

1. Wyraźniejszej zmiany orientacji uczelni na zewnątrz⁴⁹⁷⁾.
2. Budowy tradycyjnych relacji mistrz (przewodnik po wiedzy)-uczeń (osoba, której celem jest rozwiązywanie problemów poznawczych oraz tych, które są ważne z punktu widzenia społeczeństwa).
3. Ewolucji metod dydaktycznych od podających (*teacher-centred*) do aktywnych (*student-centred*)⁴⁹⁸⁾.
4. Oceniania jakości kształcenia na podstawie efektów (kompetencji absolwentów), a nie jedynie spełnienia wymogów formalnych.
5. Rozszerzania pola do przedsiębiorczości pracowników uczelni.
6. Kulturowania etosu naukowego.

Ciekawe jest spojrzenie na wpływ kultury, na którą według D. de Longa i L. Faheya składają się wartości, normy i zwyczaje, na kształtowanie zdolności adaptacyjnych uniwersytetu (rys. 40). Ich zdaniem, przestrzeganie wartości organizacji inspiruje do odpowiednich zachowań w stosunku do klientów, w tym również do tworzenia wiedzy z ich punktu widzenia użytecznej⁴⁹⁹⁾.



Rys. 40. Kultura – zachowania – wiedza

Źródło: D. de Long, L. Fahey, *Diagnosis cultural barriers to knowledge management, Academy of Management Executive* 2000, Vol. 14, No. 4, s. 116.

⁴⁹⁵⁾ J. Davies, A. Douglas, J. Douglas, op. cit., s. 388.

⁴⁹⁶⁾ Pojęcie „osnowa ideowa” zostało użyte przez Morawskiego w odniesieniu do zarządzania wiedzą. (M. Morawski, *Zarządzanie wiedzą*, Akademia Ekonomiczna, Wrocław 2006, s. 226). Autor monografii uważa, że można je odnieść do uniwersytetu jako organizacji.

⁴⁹⁷⁾ Por. O. Fulton, P. Santiago, Ch. Edquist, E. El-Khavas, E. Hackl, Raport..., op. cit.

⁴⁹⁸⁾ J. Wildt, *On the way from Teaching to Learning via Competences as Learning Outcomes*, w: A. Pausits, A. Pellert, op. cit., s. 115-124.

⁴⁹⁹⁾ D.W. de Long, L. Fahey, *Diagnosis cultural barriers to knowledge management, Academy of Management Executive* 2000, Vol. 14, No. 4, s. 115.

Normy wywodzą się z wartości i są łatwiej identyfikowalne. Opracowywanie kodeksów postępowania w instytucjach akademickich, zgodnie z określonymi normami wskazuje, że w ostatnich latach przywiązuje się do nich większe znaczenie. Wynika to również z ogólnej tendencji do kodyfikacji, ale świadczy o tym, że sytuacja w uczelniach odbiega od doskonałości. De Long i Fahey rozważają przykład norm dotyczących dzielenia się wiedzą, podkreślając, że jeśli będzie ono związane z możliwością poniesienia za to odpowiedzialności lub utratą władzy (monopolistycznej pozycji w organizacji), przekonanie pracowników do dzielenia się wiedzą okaże się nieskuteczne i może prowadzić do nieuzasadnionej reglamentacji wiedzy.

Zwyczajne i powtarzalne wydarzenia i czynności związane z funkcjonowaniem organizacji oraz interakcje pomiędzy członkami jej społeczności. Mogą dotyczyć relacji formalnych i nieformalnych, w trakcie których budowania jest kultura organizacyjna. Zwyczaje i tradycje akademickie opisano szerzej w rozdziale drugim, ilustrującym cechy uniwersytetu liberalnego w polskich publicznych uczelniach technicznych. Podkreślono tam, że zwyczaje i tradycje mają szczególne miejsce w życiu wyższej uczelni. Zwyczaje, takie jak: sposób prowadzenia seminariów naukowych czy spotkań władz wydziału lub uczelni z pracownikami mają istotny wpływ na to, czy w ich trakcie uczestnicy dzielą się wiedzą, czy też jest to transmisja jednostronna: od nadawcy do odbiorcy, czy w trakcie zebrań dominuje zorganizowany sceptycyzm czy pozorowana lojalność wobec przełożonego, w jaki sposób prowadzona jest dyskusja nad sprawami konfliktowymi lub nad paradoksami, których nie brakuje w uniwersytecie.

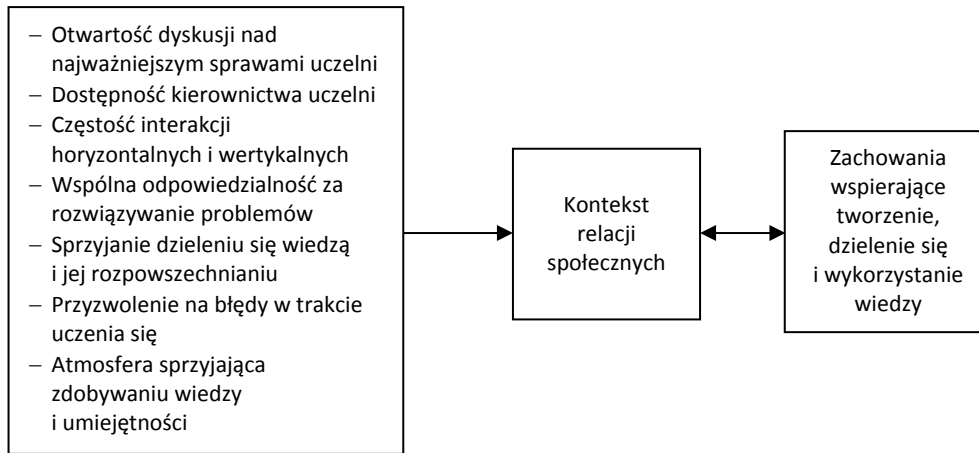
Kultura i wiedza są na tyle ściśle ze sobą powiązane, że dyskusja o zarządzaniu wiedzą w oderwaniu od kultury organizacyjnej uczelni jest bezcelowa, co więcej, zachowania członków społeczności akademickiej, których źródłem są wartości, normy i zwyczaje mają wpływ na kreowanie wiedzy, dzielenie się nią i jej wykorzystanie⁵⁰⁰). De Long i Fayeh proponują przeprowadzenie analizy relacji pomiędzy kulturą i wiedzą w organizacji (w tym wypadku w instytucji akademickiej). Prowadzi ona do poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące⁵⁰¹):

- Roli kultury organizacyjnej w zarządzania wiedzą w uniwersytecie:
 - W jaki sposób obecna kultura organizacyjna wspiera tworzenie wiedzy i dzielenie się nią i co należałoby uczynić, aby przynosiło to większy efekt?
 - Czy wartości, normy i zwyczaje wpływają na zachowania się członków społeczności akademickiej?
 - Jakie są bariery utrudniające procesy tworzenia i dzielenia się wiedzą, jaki jest wpływ subkultur tworzących się w uczelni na te procesy?
 - Czy subkultury mają związek ze strukturą organizacyjną uniwersytetu?
- Roli mediacyjnej kultury organizacyjnej:
 - W jaki sposób kultura organizacyjna uniwersytetu pozwoli na uzyskanie efektów synergii pomiędzy wiedzą organizacyjną poszczególnych jednostek organizacyjnych oraz wiedzą poszczególnych członków społeczności akademickiej tam zatrudnionych?
 - W jaki sposób przełamać bariery utrudniające dzielenie się wiedzą ponad granicami jednostek organizacyjnych uczelni?
 - W jaki sposób stworzyć powszechnie dostępne repozytorium wiedzy, o którym była mowa przy okazji prezentacji hipertekstowej koncepcji uniwersytetu?

⁵⁰⁰) Ibid., s. 116.

⁵⁰¹) Ibid., s. 116-125.

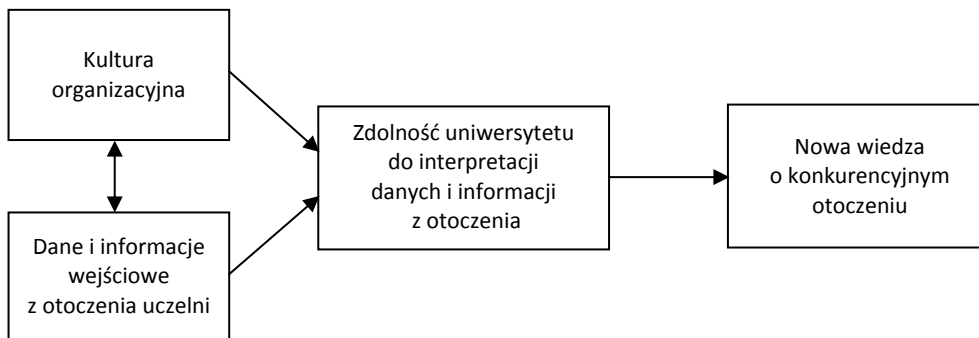
Cechy kultury organizacyjnej



Rys. 41. Kultura organizacyjna narzędziem tworzącym kontekst społeczny

Źródło: Ibid., s. 122.

- Roli kultury organizacyjnej, jako kreatora relacji pomiędzy społecznością akademicką:
 - Czy istnieje klimat sprzyjający współpracy jednostek organizacyjnych uczelni oraz poszczególnych pracowników w płaszczyźnie horyzontalnej i wertykalnej?
 - Czy istnieją wystarczające mechanizmy motywujące pracowników do podejmowania wspólnych przedsięwzięć?
 - Czy technologie informacyjno-komunikacyjne sprzyjają budowaniu relacji pomiędzy członkami społeczności akademickiej?
 - Czy kultura organizacyjna sprzyja głoszeniu poglądów odległych od tzw. ogólnie obowiązujących?
 - Czy pracownicy zabierają głos w dyskusjach również wtedy, gdy nie są całkowicie pewni, że ich wypowiedź zostanie dobrze odebrana?
 - Czy normy i zwyczaje akademickie sprzyjają współpracy?
 - Czy w relacjach pomiędzy pracownikami dominują relacje formalne, związane z zajmowanym stanowiskiem, czy też nieformalne?



Rys. 42. Kreowanie i przejęcie nowej wiedzy

Źródło: Ibid., s. 123.

- Roli kultury organizacyjnej, jako czynnika sprzyjającego tworzeniu nowej wiedzy i jej przyswajaniu:
 - Czy uniwersytet tworzy i rozwija sieci z innymi ośrodkami akademickimi, naukowymi i biznesem?
 - Czy uniwersytet sprzyja tworzeniu inkubatorów przedsiębiorczości oraz firm typu *spin-off*?
 - Czy dane i informacje z otoczenia uczelni są analizowane pod kątem ich wykorzystania w działalności innowacyjnej, a także edukacyjnej uniwersytetu?
 - Czy normy i zwyczaje akademickie pomagają wykorzystywać wiedzę z otoczenia, czy też uniwersytet jest organizacją zamkniętą – „świątynią wiedzy”?
 - Czy prowadzone są dyskusje nad tym, jak doskonalić pozyskiwanie wiedzy z otoczenia uczelni?
 - Czy w uczelni urzeczywistniana jest idea współtworzenia wartości z interesariuszami? (rys. 42).

3.4. Konkluzja

Doskonalenie zarządzania instytucjami akademickimi w Polsce jest ważnym tematem poruszonym w Raporcie OECD⁵⁰², diskutowanym na szczeblach rządowych, a także w organach przedstawicielskich środowiska akademickiego. Zmiany w uniwersytetach powinny oznaczać sięganie do ich tradycyjnych korzeni oraz sprzyjanie przedsiębiorczości jej pracowników i studentów, gdyż – jak trafnie zauważa J. Woźnicki – *obecnie nikt w pełni nie sfinansuje uniwersytetu tylko dlatego, że on istnieje*⁵⁰³.

Współczesny uniwersytet powinien być systemem otwartym, który cechuje:

- zdolność do samoregulacji,
- zróżnicowane i zintegrowane struktury i funkcje,
- niezbędna różnorodność wewnętrznych mechanizmów regulacyjnych odpowiadająca zróżnicowaniu otoczenia,
- ekwifinalność, co oznacza, że cele mogą być osiągnięte różnymi drogami⁵⁰⁴.

Rozważając różne koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem autor kierował się dwoma przesłankami: poszukiwaniem rozwiązań sprzyjających zarządzaniu wiedzą w uczelni oraz takich, które będą pomocne przy budowaniu wzajemnych relacji z interesariuszami uczelni. Z tego punktu widzenia ciekawa jest ocena relacji uniwersytetu traktowanego jako system z otoczeniem i poszukiwanie cech jego podsystemów (por. tab. 41):

- zarządzania,
- strategii,
- technologii,
- ludzko-kulturowego,
- struktury,
- otoczenia⁵⁰⁵.

⁵⁰² O. Fulton, P. Santiago, Ch. Edquist, E. El-Khavas, E. Hackl, Raport..., op. cit.

⁵⁰³ J. Woźnicki, Uniwersytet – konserwatywna innowacja, *Forum Uczelniane*. Pismo Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie, nr 1(1), Szczecin 2009, s. 7.

⁵⁰⁴ Szersze informacje na temat systemów otwartych można znaleźć: G. Morgan, *Obrazy...*, op. cit., s. 48-49.

⁵⁰⁵ *Ibid.*, s. 51.

Tabela 41

Uniwersytet i otoczenie

| Wyszczególnienie | Uniwersytet liberalny | Uniwersytet przedsiębiorczy | Uniwersytet społecznie odpowiedzialny |
|----------------------------|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Podsystem zarządzania | Słaba władza rektora, silna władza kierownika katedry. Autonomia formalna uczelni jest mała, natomiast merytoryczna praktycznie nieograniczona | Silna władza rektora wybranego przez radę nadzorczą złożoną z przedstawicieli środowiska akademickiego i otoczenia. Ciała kolegialne pełnią rolę doradczo-opiniotwórczą. Autonomia formalna uczelni jest duża, a merytoryczna ograniczona przez strumień finansowania i politykę państwa | Władza rektora nieco słabsza niż w uniwersytecie przedsiębiorczym, wzmocniona rola ciał kolegialnych, co jest związane z traktowaniem interesariuszy jako współkreujących ofertę uniwersytetu, a ciał kolegialnych jako ciał doradczych i zespołów eksperckich. Autonomia formalna i merytoryczna uczelni są duże, co oznacza, że uczelnia ma swobodę w kształtowaniu polityki zatrudnienia i płac oraz pozyskiwaniu środków na działalność z różnych źródeł |
| Podsystem strategii | Brak strategii lub strategia jest opracowana bez udziału otoczenia, sztywna, traktująca uczelnię jako system zamknięty („świątynia wiedzy”). Dominacja misji badawczej (dyscypliny podstawowe), kształcenie traktowane drugoplanowo | Strategia opracowana przy udziale przedstawicieli otoczenia, elastyczna, potwierdzająca odejście od utożsamiania uczelni ze „świątynią wiedzy”, nachylenie strategii w kierunku tworzenia wiedzy w trybie drugim Gibbonsa | Strategia opracowana przy udziale przedstawicieli otoczenia i uwzględniająca jego oczekiwania, bez sztywnych celów, oparta na zasobach globalnych, wskazująca indywidualizację oferty jako pożądany kierunek zmian, inkrementalna, nastawiona na poszukiwanie okazji, traktująca uczelnię jak system otwarty, akcentująca przejście od konkurencji do współkonkurencji z innymi podmiotami, podkreślająca konieczność równowagi pomiędzy trybem 1 i trybem 2 tworzenia wiedzy. Jednakowe znaczenie pierwszej, drugiej i trzeciej misji |
| Podsystem technologii | Organizacja sztywna o ściśle opisanych procedurach oraz obowiązujących zasadach | Organizacja elastyczna, wykorzystująca systemy IT w zarządzaniu. Administracja zorganizowana wokół procesów, mająca znaczny zakres autonomii oraz odpowiedzialności | Permanently doskonalony jest przepływ informacji, administracja jest zorganizowana procesowo, dominują elastyczne struktury organizacyjne wspierane przez nowe technologie |
| Podsystem ludzko-kulturowy | Etos czystej nauki, wiedza jako wartość autoteliczna, wiedza przypisana do zajmowanego stanowiska, silne znaczenie hierarchii akademickiej, wybór rektora elekcyjny, kształcenie elitarne | Rosnące znaczenie uniwersytetu jako miejsca pracy (podejście ekonomiczno-instrumentalne) i malejące znaczenie etosu czystej nauki na rzecz nauki stosowanej, silne znaczenie hierarchii akademickiej, wybór rektora elekcyjny, kształcenie masowe, nierówność dostępu do edukacji na poziomie wyższym | Etos nauki czystej i stosowanej tak samo ważny, uczelnia jest zainteresowana rozwiązywaniem problemów ważnych społecznie, a społeczeństwo przyzwala na rozwijanie badań podstawowych. Dominuje kultura dzielenia się wiedzą, twórczy sceptycyzm niezależnie od zajmowanego stanowiska, wybór rektora dopuszczający kandydatów spoza środowiska akademickiego, kształcenie elitarne (na studiach drugiego i trzeciego stopnia) obok masowego na pierwszym stopniu, zapewnienie równego dostępu do studiów – studia odpłatne i szeroki system stypendialny |

cd. tabeli 41

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------|---|--|--|
| Podsystem struktury | Organizacja zamknięta o sztywnej strukturze mechanistycznej, katedry osi organizacyjną uniwersytetu, dominującą kulturą jest hierarchia utożsamiana ze „świątynią wiedzy” | Mająca cechy organizacji otwartej, obok struktur dominujących tworzone są nowe. Standaryzacja procedur administracyjnych. Dominującą kulturą organizacyjną jest rynek, misją uczelni jest kształcenie i badania stosowane dające wymierne korzyści otoczeniu | Zespoły projektowe osi organizacyjną uczelni, dominującą kulturą jest adhokracja, profesjonalizacja administracji uczelnianej i jej orientacja na klienta, organizacja otwarta, sprzyjająca przedsiębiorczości pracowników i studentów |
| Nadsystem otoczenia | Stabilne, pewne, przewidywalne. Brak relacji uczelnia-otoczenie | Coraz bardziej nieprzewidywalne, oczekujące od uczelni tworzenia wiedzy użytecznej tworzonej w trybie 2. Uczelnia systematycznie analizuje otoczenie | Nieprzewidywalne, burzliwe i złożone, uniwersytet (prywatny i państwowy) pełni rolę organizacji publicznej, rosnące oczekiwania otoczenia od uczelni i towarzyszące mu zrozumienie oczekiwań uczelni. Społecznej odpowiedzialności uczelni towarzyszy publiczna odpowiedzialność za uczelnie |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: G. Morgan, *Obrazy organizacji...*, op. cit. s. 51 i s. 69.

Budowanie relacji z otoczeniem uczelni jest przedsięwzięciem złożonym ze względu na sprzeczne cele różnych interesariuszy, co utrudnia realizację celów rozwojowych uczelni. Warunkiem koniecznym jest tworzenie kultury organizacyjnej sprzyjającej łączeniu tych sprzeczności. A zatem realizacja koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego jest możliwa poprzez kulturę organizacyjną, co potwierdza opinia J. Monneta (1888-1979), twórcy idei wspólnoty europejskiej, który powiedział, że gdyby miał powtórnie rozpoczynać proces integracji europejskiej, rozpocząłby od kultury nie od ekonomii⁵⁰⁶⁾. Dlatego starano się wykazać, że kultura organizacyjna jest spoiwem uniwersytetu. Trzeba tu wziąć pod uwagę opinię E. Scheina, który twierdzi, że kluczem do sukcesu organizacyjnego ucznia się, innowacyjności organizacji jest doskonalenie komunikacji pomiędzy osobami reprezentującymi trzy kultury, nazwane przez Scheina operatorami (*the culture of operators*), inżynierami (*the culture of engineering*) oraz kierownictwem (*the culture of CEO*), które można wyróżnić w każdej organizacji⁵⁰⁷⁾. Odpowiednikami tych grup kultur w uniwersytetach są:

- Odtwórcy (operatorzy) – osoby, które niezależnie od pozycji naukowej nie rozwijają swojej oferty dydaktycznej, badawczej ani nie angażują się w działalność organizacyjną na rzecz katedry/wydziału/uczelni czy środowiska akademickiego.
- Twórcy (inżynierowie) – osoby, które niezależnie od pozycji naukowej doskonalą swoją ofertę dydaktyczną w zakresie treści i metod kształcenia i/lub rozwijają badania naukowe podstawowe lub stosowane i/lub publikują swoje prace w czasopismach naukowych i/lub odnoszą sukcesy w zakresie innowacyjności i/lub są aktywnie zaangażowane

⁵⁰⁶⁾ U.D. Ehlers, Understanding quality culture, *Quality Assurance in Education* 2009, Vol. 17, No. 4, s. 345.

⁵⁰⁷⁾ E.H. Schein, Three Cultures of Management: The Key to Organizational Learning, *Sloan Management Review* 1996, Fall, s. 9-20.

w życie katedry/wydziału/uczelni lub środowiska i/lub współpracują z otoczeniem uczeni i/lub są aktywne w zakresie pozyskiwania środków pozabudżetowych i współpracy międzynarodowej.

- Liderzy (kierownictwo) – do których można zaliczyć osoby, niezależnie od zajmowanego stanowiska, których osiągnięcia decydują o pozycji katedry/wydziału/uczelni. Są to osoby podejmujące kluczowe decyzje dotyczące funkcjonowania uniwersytetów lub systemu szkolnictwa wyższego, uczeni o uznanej pozycji naukowej w kraju i za granicą, a także wybitni wynalazcy oraz uznani dydaktycy nie tylko w zakresie prowadzenia zajęć wynikających z ich obowiązków, lecz będący prekursorami nowych form kształcenia.

Zgodnie z założeniem E. Scheina, organizacyjne uczenie wymaga doskonałej komunikacji pomiędzy tymi grupami. Każda z nich jest z pewnością potrzebna, a nawet niezbędna i każda ma ważną rolę do spełnienia, również w uniwersytecie. Od odtwórców można oczekiwać realizacji programu kształcenia i pomocy technicznej oraz organizacyjnej przy prowadzonych badaniach naukowych. Twórcom trzeba ułatwić samoorganizowanie się w zespoły realizujące interdyscyplinarne projekty oraz przyjąć, że będą oni przekazywać swoje doświadczenia odtwórcom, aby doskonalić ich warsztat. Liderzy, pomijając kierownictwo, którego rolą jest zajmowanie się wyłącznie strategicznymi problemami uczelni, to nieliczna grupa, której należy stwarzać optymalne warunki do dalszego rozwoju. Grupa ta powinna być ponadstandardowo wynagradzana oraz doceniana.

E. Schein podkreśla, że każda z tych grup posługuje się innym językiem, ma inne zainteresowania oraz zakłada osiąganie innych celów. Konieczne jest usunięcie tych „nieciągłości”, gdyż utrudniają one efektywne organizacyjne uczenie się, twierdzi Schein, dodając, że:

1. Kultura organizacyjna powinna być traktowana poważniej niż dotychczas, analizując, jakich zmian ona wymaga.
2. Konieczne jest przyjęcie, że takie zmiany, jak globalizacja, postęp technologiczny oraz „otwartość” świata powodują, że problemy mogą być rozwiązywane przy współpracy i w drodze dialogu, a nie w oderwaniu od siebie, stąd konieczne jest dążenie do lepszego zrozumienia się poszczególnych kultur.
3. Komunikacja między kulturami za pomocą dialogu ma służyć lepszemu zrozumieniu i współpracy⁵⁰⁸.

Taka interpretacja roli kultury w zarządzaniu organizacją jest zbieżna z poglądami J. Goslinga i H. Mintzberga, którzy podkreślili różnicę pomiędzy zarządzaniem opartym na swojej wiedzy i doświadczeniu a takim, które będzie się opierać na współpracy⁵⁰⁹. Ł. Sułkowski zauważa, że organizacyjne uczenie się jest „wprost proporcjonalne” do poziomu tolerancji niepewności⁵¹⁰, co jest ważną konstatacją i może być wskazówką dla współczesnej uczelni. Można przyjąć, że punktem wyjścia jest przyjęcie za pewnik, że we współczesnych uniwersytetach konieczne są zmiany drugiego rodzaju, gdyż zmiany pierwszego rodzaju wyczerpały swoje możliwości. Oznacza to w praktyce „zdjęcie gorsetu sztywnej struktury organizacyjnej” i przyjęcie, że różne zasady i zakresy obowiązków będą dotyczyć przedstawicieli każdej z grup reprezentujących różne kultury. Obowiązująca zbyt daleko idąca standaryzacja (wynikająca nie tyle z ustawy, ile z polityki poszczególnych

⁵⁰⁸ E.H. Schein, *Three cultures...*, op. cit., s. 19.

⁵⁰⁹ J. Gosling, H. Mintzberg, *The Five Minds of a Manager*, *Harvard Business Review* 2003, November, s. 61.

⁵¹⁰ Ł. Sułkowski, *O związkach między kulturą organizacyjną a organizacją uczącą się*, *Przegląd Organizacji* 2003, nr 4, s. 10.

uczelnii) narzuca jednakowe pensje dydaktyczne dla osób zajmujących określone stanowiska, a elastyczność ich ustalania jest ograniczana przez samo środowisko akademickie.

Kształcenie, a przede wszystkim prowadzenie działalności badawczo-rozwojowej odbywa się w warunkach permanentnego niedofinansowania, głównie działalności badawczej uczelni, a wymagania otoczenia uczelni – ich interesariuszy rosną. W uczelniach podejmowanych jest wiele działań w celu doskonalenia ich funkcjonowania. Rektorzy napotykają jednak bariery organizacyjne, które są przełamywane i kulturowe, wynikające z wieloletniej tradycji, które bardzo trudno przełamać. A zatem doskonalenie kultury organizacyjnej i kultury akademickiej jest kluczem do sukcesu uczelni. Czy znowelizowane prawo o szkolnictwie wyższym stworzy mechanizmy sprzyjające rozwojowi uczelni i jak odniosą się do niego autonomiczne uczelnie?

W czasach nagromadzenia zmian jakościowych i ilościowych w otoczeniu uniwersytetu oraz w uniwersytecie warunki jego funkcjonowania w dużym stopniu będą zależały od tego, co uczelnia oferuje otoczeniu i jak jest przez nie postrzegana. Warto też uzmysłowić sobie, że przedsiębiorczość uczelni jest znacznie szerszym pojęciem niż umiejętność pozyskiwania środków finansowych. Przedsiębiorczość, która cechuje uniwersytet społecznie odpowiedzialny to umiejętność elastycznego wykorzystywania zasobów materialnych i niematerialnych, co jest szczególnie ważne dla tworzonej gospodarki podporządkowanej wiedzy.

Uniwersytet służący otoczeniu spełnia jeszcze jedno ważne zadanie. Zapewnia równowagę pomiędzy tradycyjnym traktowaniem wiedzy jako wartości autotelicznej, co oznacza tworzenie wiedzy w trybie 1 Gibbonsa, a docenianiem znaczenia użyteczności wiedzy tworzonej w trybie 2. Uniwersytet społecznie odpowiedzialny tworzy też warunki do tego, aby interesariusze uczelni w większym stopniu niż dotychczas byli włączani do współtworzenia usług oferowanych przez uniwersytet. Urzeczywistnienie propozycji uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego w Polsce jest przedsięwzięciem złożonym, gdyż tradycje uniwersytetu liberalnego są silnie zakorzenione zarówno w przepisach prawa, jak i w codzienności uczelnianej. Analizując wybrane koncepcje można stwierdzić, że możliwe są rozwiązania stanowiące połączenie wybranych elementów z każdej z nich. Ważne, aby wprowadzając zmiany przygotować do nich środowisko akademickie, gdyż opór przed zaburzaniem spokoju i wprowadzaniem jakichkolwiek istotnych zmian jest widoczny, czego nie można ignorować.

Zastanawiając się nad koncepcją uczelni przyszłości konieczne jest uwzględnienie zarówno zmieniającej się roli interesariuszy, jak i projektowanie zmian sprzyjających zarządzaniu wiedzą – podstawowym zasobem instytucji akademickiej. Przeprowadzone badania wskazują, że pojawiają się sygnały świadczące o tym, że polskie uczelnie techniczne kierują się w stronę koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego i uniwersytetu podporządkowanego wiedzy, a także poszukują rozwiązań zbieżnych z propozycją uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego, co powoduje paradoksy strategiczne, których nie można rozwiązać, lecz trzeba nimi zarządzać.

Rozdział 4

PODSTAWY TWORZENIA I WDRAŻANIA STRATEGII WSPÓŁCZESNEGO UNIwersYTETU

4.1. Kształtowanie wizji i misji uniwersytetu

Przejście od ery industrialnej do ery informacji i wiedzy wymaga nowego spojrzenia na miejsce pracy oraz pracownika. Obraz biernego pracownika, wykonującego określone czynności zlecone przez pracodawcę zastępowany jest przez obraz pracownika wiedzy, który aktywniej niż dotychczas współuczestniczy w tworzeniu nowych produktów i usług w organizacjach, gdzie coraz szerzej pojawia się partycypacyjny styl zarządzania. Nowe okoliczności, takie jak: technologie informacyjno-komunikacyjne, globalizacja, konkurencja, wszechobecna zmiana, szybkość operacji wykonywanych przez komputery oraz złożoność i konieczność zarządzania pojawiającymi się w organizacjach paradoksami to uwarunkowania funkcjonowania każdej współczesnej organizacji⁵¹¹⁾. Paradoksy zagrażają porządkowi świata, pisze T.J. Tetenbaum. T. Peters dodaje jednak, że przez 40 lat uczono, jak uporządkować chaos, ale teraz ze względu na uwarunkowania, o których wspomniano wcześniej przez kolejnych 10 lat niezbędna będzie refleksja nad tym, jak uczyć ludzi tworzyć chaos z porządku⁵¹²⁾. A zatem chaos jest nowym paradygmatem organizacji, w której kluczem do sukcesu jest zarządzanie paradoksami. Chaos tworzy przestrzeń do samoorganizacji, co zagraża organizacjom o strukturze tradycyjnej, niechętnym do podejmowania ryzyka⁵¹³⁾. Do takich należą uniwersytety. Czy połączenie porządku i chaosu, określane w literaturze jako *chaordic* (chaos + order), może się odnosić do współczesnej uczelni? Można uznać, że tak, gdyż niestabilne otoczenie uczelni wymusza taką organizację. Jak taki uniwersytet budować, a raczej, jak zmieniać obecny uniwersytet, aby zmierzał on w stronę kontrolowanego chaosu?⁵¹⁴⁾ Cenne uwagi w tym zakresie czyni Tetenbaum, wskazując na konieczność: dzielenia się wiedzą i informacją, sprzyjania działaniom innowacyjnym, przyjęcia orientacji projektowej i wspierania pracy zespołowej, zróżnicowania oraz określenia wyraźnego systemu wartości. Wymaga to ze strony kierownictwa uczelni umiejętności zarządzania zmianą, zdolności do tworzenia klimatu sprzyjającego innowacyjności, zapewnienia napięcia twórczego przez kontrolowaną destabilizację systemu oraz zarządzania porządkiem i nieporządkiem, teraźniejszością i przyszłością, a także tworzenia warunków do tego, aby uniwersytet ewoluował w kierunku organizacji uczącej się⁵¹⁵⁾.

⁵¹¹⁾ T.J. Tetenbaum, From Newton to Chaos, *Organizational Dynamics*, 1998, Spring, s. 23.

⁵¹²⁾ Ibid., s. 24.

⁵¹³⁾ Ibid., s. 26.

⁵¹⁴⁾ Szerzej na temat paradoksów strategicznych w organizacji działającej na krawędzi chaosu pisze R. Krupski, Krawędź chaosu jako stan organizacji, w: J. Rokita (red.), *Problemy zarządzania organizacjami...*, op. cit., s. 21-37.

⁵¹⁵⁾ Ibid., s. 29-31.

Współczesny uniwersytet, ewoluujący w kierunku organizacji społecznie odpowiedzialnej, staje przed dylematem zarządzania wieloma paradoksami, które sprowadzają się do odpowiedzi na pytania: jak łączyć tradycję z wyzwaniami teraźniejszości? ile porządku w organizacji uczelni, a ile nieuporządkowania (chaosu)? Pisząc o tradycji trzeba pamiętać często cytowane słowa Clarka Kerra, rektora University of California, że: *Okolo 85 instytucji świata zachodniego założonych przed 1520 rokiem przetrwało do dzisiaj w niezmiennym formie, pełniąc podobne funkcje, niezmiennie przez historię. Wśród nich są kościół katolicki, parlament na wyspie Isle of Man, w Islandii oraz w Wielkiej Brytanii, kilka kantonów w Szwajcarii oraz 70 uniwersytetów. Przemijali królowie i inni władcy narodów, cechy rzemieślników a uniwersytety trwały, często bez zmiany lokalizacji, w tych samych budynkach, w których profesorowie i studenci robili podobne rzeczy a zarządzanie uczelnią też się nie zmieniało*⁵¹⁶.

4.1.1. Wizja i misja organizacji

Określenie „misja” pochodzi od indoeuropejskiego określenia (*s*)*meit*, oznaczającego „rzucić”, „posłać”, „popychać”. Stąd pochodzą słowa łacińskie *mittere* i *missus* oznaczające „pozwolić działać”, „doprowadzić do działania”, „zapraszać wszystkich do udziału”, „wysłać”, „cisnąć”⁵¹⁷. Odnosząc to do współczesnej organizacji można powiedzieć, że misja stanowi formę zaproszenia wszystkich członków organizacji do osiągnięcia wyznaczonych celów strategicznych⁵¹⁸. Misje niekiedy stanowią symbol kultury organizacji⁵¹⁹. Misje organizacji są ważnym elementem portfolio każdej współczesnej organizacji, warto zatem zastanowić się nad tym, po co są one tworzone⁵²⁰. M. Raynor wskazuje, że proces tworzenia misji, która ma opisywać aktualną pozycję konkurencyjną organizacji wymaga analizy jej kluczowych kompetencji oraz wartości, którymi się kieruje⁵²¹. Misja jest bardzo pomocna przy formułowaniu strategii pod warunkiem, że w procesie jej tworzenia będą brali udział przedstawiciele różnych grup interesariuszy organizacji⁵²². Ocena misji jest bardzo trudna⁵²³. Misja określa zasady dokonywania wyborów strategicznych organiza-

⁵¹⁶ C. Kerr, 2001, op. cit.

⁵¹⁷ S. Cummings, J. Davies, Mission, vision, fusion, *Long Range Planning* 1994, Vol. 27. No. 6, s. 147.

⁵¹⁸ Ibid.

⁵¹⁹ B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 346.

⁵²⁰ A. Campbell, Mission statements, *Long Range Planning* 1997, Vol. 30, No. 6, s. 931.

⁵²¹ M. Raynor, That vision thing: Do we need it?, *Long Range Planning* 1998, Vol. 31, No. 3, s. 371.

⁵²² M. Baetz, Ch. Bart, Developing mission statements which work, *Long Range Planning* 1996, Vol. 29, No. 4, s. 532

⁵²³ A. Campbell uważa, że jakość misji zależy w znacznym stopniu od powodów, dla których była ona tworzona i proponuje następujący test oceniający misję. Odpowiedzi na 10 pytań są oceniane w skali 0-1-2. 1. Czy misja pełni rolę inspirującą różne grupy interesariuszy organizacji? 2. Czy misja podkreśla odpowiedzialność organizacji wobec jej interesariuszy? 3. Czy misja definiuje główne obszary działalności organizacji i wyjaśnia dlaczego są one ważne? 4. Czy misja wskazuje kierunki strategicznego rozwoju organizacji w celu zdobycia przewagi konkurencyjnej? 5. Czy misja wskazuje wartości, które łączą cele organizacji oraz pracowników? 6. Czy wartości znajdują odzwierciedlenie w strategii organizacji? 7. Czy misja opisuje standardy zachowań jako wskazówki przy tworzeniu strategii organizacji? 8. Czy standardy zachowań opisane są w sposób zrozumiały dla pracowników, umożliwiając im ocenę swoich zachowań? 9. Czy misja stanowi obraz organizacji z uwzględnieniem jej kultury? 10. Czy misja jest czytelna? Autor testu uważa, że wynik > 15 punktów można uznać za zadowalający, natomiast wynik < 10 punktów powinien skłonić do głębszej refleksji nad przyszłością organizacji. A. Campbell, op. cit., s. 931.

cji⁵²⁴). Efektywna misja to taka, która wytycza kierunek strategiczny organizacji, kształtuje kulturę organizacyjną, motywuje pracowników do osiągania celów, komunikuje filozofię organizacji i w rezultacie prowadzi do osiągnięcia lepszych efektów działalności organizacji⁵²⁵.

Proces opracowywania misji organizacji powinien być w większym stopniu spontaniczny niż planowany⁵²⁶. Misja otwiera nowe możliwości organizacji, strategia je konkretyzuje, najistotniejsze jest uzyskanie interakcji pomiędzy misją i strategią, które powinny wzmacniać się wzajemnie (analogicznie do zachowania ściśniętej sprężyny)⁵²⁷. Misja porywa członków organizacji do działania, strategia ją popycha, a proces ten można porównać do procesu wytrącania się kryształu z roztworu nasyconego, w którym podgrzewaną ciecz (w organizacji ludzie) miesza się, aby bezkształtny proszek (potencjalne możliwości) mógł być rozpuszczony (asymilowany). Gdy przestaniemy mieszać ciecz (zakończy się proces zmian) i ją ostudzimy (zostanie zrjonalizowany) wytrącają się kryształy (dobre idee), stwierdza Hurst⁵²⁸.

Misja stanowi przesłanie, natomiast pracownicy oczekują również jasnego, odważnego i porywającego celu, który organizacja zamierza osiągnąć. Temu służy wizja, która pełni rolę kodu genetycznego organizacji⁵²⁹. Źródłem etymologicznym określenia „wizja” jest łacińskie słowo *vide* = widzieć. Oznacza to, że wizja jest ogólnikowym określeniem celu (stanu przyszłego w dłuższej perspektywie), do którego zmierza organizacja⁵³⁰. Ważne jest przy tym tworzenie warunków, aby uczynić realnym osiągnięcie śmiałego celu przez sformułowanie celów operacyjnych⁵³¹. Warunkami sukcesu są koncentracja na wybranych priorytetach (kosztem innych, również istotnych), gra zespołowa (zamiast postawy przeczekania), inwestowanie w ludzkie umiejętności niezbędne do osiągnięcia celu, nieograniczanie się do słownych deklaracji, oderwanie się od stereotypów, aby minimalizować bariery organizacyjne i kulturowe w organizacji, otwartość kierownictwa organizacji na różnorodne poglądy, nie zawsze zgodne z „obowiązującymi”⁵³².

Ogłoszenie wizji jest ważnym wydarzeniem w życiu organizacji, jednak musi być ono poprzedzone procesem prowadzącym do tego, aby wydarzenie to nie stało się początkiem końca organizacji. D.A. Ready i J.A. Conger proponują pięcioletni proces tworzenia śmiałej wizji organizacji, podkreślając, że obecnie proces tworzenia wizji organizacji ma charakter iteracyjny z uwagi na turbulentne otoczenie⁵³³. Podobne stanowisko zajmuje M. Raynor, który dostrzega, że deklaracja wizji organizacji wytyczając jej pozycję w grze konkurencyjnej jest zorientowana na przyszłość i wynika z misji organizacji oraz analizy sił rynkowych, natomiast dla otoczenia organizacji ważne są działania tworzące fakty (np. reakcje klientów), które wpływają na dalszy rozwój organizacji (rys. 43).

⁵²⁴ B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 350.

⁵²⁵ R.J. Morris, Developing a mission for a diversified company, *Long Range Planning* 1996, Vol. 29, No. 1, s. 113.

⁵²⁶ D. Hurst, Why strategic management is bankrupt, *Organizational Dynamics* 1986, Vol. 15, s. 15.

⁵²⁷ Ibid., s. 16.

⁵²⁸ Ibid., s. 17-18.

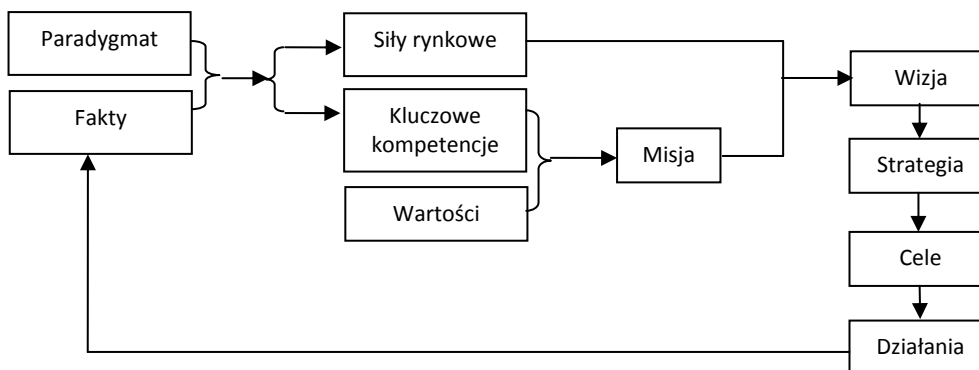
⁵²⁹ J.C. Collins, J.I. Porras, *Organizational vision and visionary organization*, California Management Review 1991, Vol. 34, No. 1, s. 34.

⁵³⁰ S. Cummings, J. Davies, op. cit., s. 147-148.

⁵³¹ D.A. Ready, J.A. Conger, Enabling bold vision, *Sloan Management Review* 2008, Vol. 49, No. 2, s. 70.

⁵³² Ibid., s. 71.

⁵³³ Ibid., s. 73.

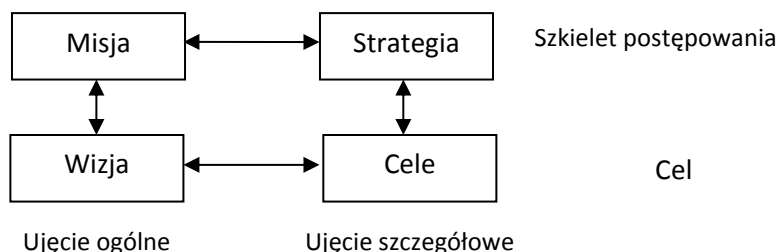


Rys. 43. Od wizji do działań organizacji według M. Raynora

Źródło: M. Raynor, That vision thing: Do we need it?, *Long Range Planning* 1998, Vol. 31, No. 3, s. 373.

J.C. Collins i J.I. Porras podkreślają, że jednym z warunków tworzenia wizjonerskiej organizacji jest to, aby nie tylko określić, ale i przestrzec kluczy wartości i przekonań⁵³⁴, przyjmując, że w organizacji można zmienić wszystko poza nimi⁵³⁵. Określenie wartości i przekonań pozwala na sformułowanie wizji jako głównego celu organizacji. To z kolei umożliwia opracowanie misji organizacji, na którą składają się: cel istnienia organizacji (po co istnieje?), organizacyjne przekonania (jakie poglądy i założenia kierują zachowaniami organizacyjnymi?), definicja obszaru działalności (czym zajmuje się organizacja?) oraz wartości (co ma dla organizacji zasadnicze znaczenie?)⁵³⁶. Misja łączy precyzyjne przesłanie z marzeniami i aspiracjami organizacji⁵³⁷.

S. Cummings i J. Davies uważają, że pojęcia „misji” i „wizji” organizacji należy rozważać łącznie, gdyż one się wzajemnie uzupełniają. Misja stanowi swoisty szkielet rozwoju organizacji, który w szczegółach pokazuje strategia, jako droga dojścia do urzeczywistnienia wizji – przyszłego celu, do którego organizacja zmierza, stąd propozycja fuzji tych pojęć (rys. 44).



Rys. 44. Wizja, misja, strategia według S. Cummingsa i J. Daviesa

Źródło: S. Cummings, J. Davies, Mission, vision, fusion, *Long Range Planning* 1994, Vol. 27, No. 6, s. 149.

⁵³⁴ W firmie P&G od założenia w 1837 r. są nimi: uczciwość, prawość, sprawiedliwość i szacunek dla innych. Bill Hewlett (HP) i Thomas J. Watson Jr. (IBM) uważają, że w organizacji najważniejszy jest szacunek dla każdego interesariusza, zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego. J.C. Collins, J.I. Porras, op. cit., s. 34-35.

⁵³⁵ Ibid., s. 35

⁵³⁶ B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 347-349.

⁵³⁷ J.C. Collins, J.I. Porras, op. cit., s. 42.

Zestawiając wizję i misję można stwierdzić, że oba określenia mają rolę inspirującą dla rozwoju organizacji, jednak wizja wskazuje dokąd organizacja zamierza dojść, a misja określa ogólnie sposób dojścia do tego celu. Pojęcia te wzajemnie się uzupełniają i wzmacniają. Misja, zawierająca zwykle określenia niemierzalne jest wzmocniona wizją precyzującą cel, natomiast wizja pełni rolę motywującą, ale jest pojęciem statycznym, zdynamizowanym przez misję⁵³⁸. Fuzja misji i wizji tworzy bardziej czytelny obraz organizacji dla jej interesariuszy.

4.1.2. Wizja i misja uniwersytetu

Ortega y Gasset uważa, że żadnej organizacji nie da się „skonfigurować”, jeśli wcześniej nie opracowano jej misji⁵³⁹. A. Marga podkreśla, że misja uniwersytetu nie może być jedynie listą celów, natomiast powinna stać się punktem wyjścia realizacji wizji. Ortega y Gasset pisząc niemal 70 lat temu o misji uniwersytetu dostrzegł znaczenie wartości kulturowych, które są najbardziej trwałe, gdyż zapadają w umysły i są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Uważa on, że rolą uniwersytetów jest wykształcenie nie tylko profesjonalistów wykonujących określone zawody, lecz również ludzi, którzy będą rozumieć otaczający świat oraz będą mieli umiejętność podejmowania decyzji i przewidywania ich skutków dla innych⁵⁴⁰. Znamienny jest fakt, że Ortega y Gasset wymieniając następujące funkcje uniwersytetu:

- kulturową (upowszechnienie i przekaz treści kulturowych),
- edukacyjną (kształcić profesjonalistów),
- badawczą (rozwijać wiedzę)⁵⁴¹

na pierwszym miejscu stawia funkcję kulturową. Znaczenie kultury Ortega y Gasset podkreśla dobitnie wypowiadając myśl, że jądrem uniwersytetu powinien być Wydział Kultury⁵⁴².

Misja uniwersytetu, podobnie jak każdej organizacji, nie jest spisem pobożnych życzeń ani programem działań, może natomiast pełnić rolę drogowskazu dla uczelni, zwłaszcza w czasach niepewności, gdy następuje rozchwianie tradycyjnych wartości. Misja wskazuje czynniki sprzyjające i utrudniające rozwój uczelni oraz ułatwia współpracę międzynarodową i dostosowanie do europejskich standardów edukacyjnych⁵⁴³. Misja współczesnego uniwersytetu powinna uwzględniać oczekiwania demokratycznego społeczeństwa wiedzy wobec uczelni, które są współfinansowane ze środków publicznych.

Misja każdej organizacji, w tym również uniwersytetu, musi spełnić następujące wymogi: wyznaczać kierunek odnosząc się do przyszłości, wyrażać marzenia i wyzwania, z którymi będą się identyfikowali pracownicy, a proces urzeczywistnienia misji powinien być wiarygodny⁵⁴⁴. A.K. Koźmiński podkreśla, że *misja to określenie tego, co szczególnego (w stosunku do innych instytucji kształcących) ma uczelnia do zaoferowania swoim*

⁵³⁸) S. Cummings, J. Davies, op. cit., s. 149-150.

⁵³⁹) A. Marga, The cultural legitimacy of the European university, *Higher Education in Europe* 2006, Vol. 31, No. 4.

⁵⁴⁰) J. Ortega y Gasset, *Mission of the University*, Norton & Co. Inc., New York 1994, s. 37-39.

⁵⁴¹) *Ibid.*, s. 43.

⁵⁴²) *Ibid.*, s. 75-76.

⁵⁴³) Z. Ratajczak, Jakość kształcenia jako przedmiot misji uniwersytetu, w: M. Wójcicka (red.), *Zapewnienie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1997, s. 85-86.

⁵⁴⁴) K. Oblój, *Strategia organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1998, s. 235.

*najważniejszym stakeholders*⁵⁴⁵), czyli środowiskom zainteresowanym jej funkcjonowaniem⁵⁴⁶). Zauważa, że równie ważny, jak sama treść misji uniwersytetu jest proces jej formowania⁵⁴⁷). B. de Wit i R. Meyer zwracają uwagę na to, że ważne jest, kto ustalał tę treść⁵⁴⁸). Pojawia się również pytanie czy możliwe jest pogodzenie misji uczelni z wolnością akademicką?⁵⁴⁹). J. Jabłecka w przeglądowym artykule dotyczącym misji uniwersytetu zwraca uwagę, że misja powinna pełnić funkcje odnoszące się do uczelni, takie jak np. odwołanie do wartości i tradycji, wskazanie, że uczelnia stanowi społeczność akademicką, a także być pomocną przy formułowaniu strategii. Poza tym misja powinna pełnić wobec otoczenia funkcje informacyjną, strategiczno-marketingową, perswazyjną oraz rozpoznawczo-identyfikacyjną⁵⁵⁰).

Tradycyjną misją uczelni było kształcenie. W wyniku pierwszej rewolucji akademickiej w połowie XX w. misje uczelni uzupełniono o komponent badawczy. Druga rewolucja akademicka charakteryzowała się rozwijaniem przedsiębiorczości akademickiej, co znalazło miejsce również w misjach uniwersytetów. Wtedy powstawały pierwsze inkubatory przedsiębiorczości i firmy typu *spin-off*. Trzecia rewolucja akademicka, której jesteśmy świadkami obecnie charakteryzuje się tym, że znaczące miejsce w misji zajmuje jej udział w budowaniu gospodarki podporządkowanej wiedzy. Uniwersytety coraz wyraźniej odczuwają też presję społecznej odpowiedzialności, co znajduje odzwierciedlenie w misjach wielu uczelni.

*Jednymi z najważniejszych wymiarów rewolucji w zakresie zarządzania wiedzą jest zbudowanie wykształconego społeczeństwa poprzez uruchomienie wszystkich możliwych sposobów jego edukacji – nie tylko na uniwersytetach*⁵⁵¹). Współczesny uniwersytet nie ma jednak monopolu na tworzenie wiedzy⁵⁵²) ani też nie pełni roli ostatniego ogniwa w edukacji. Powszechna masowość kształcenia zastąpiła kształcenie elitarne. Czy wizja i misja są dokumentami niezbędnymi we współczesnym uniwersytecie?⁵⁵³) Czym wizja i misja współczesnego uniwersytetu powinny się charakteryzować? Czy nastąpił kryzys zaufania do idei uniwersytetu, związany z tym, że instytucja ta nie spełnia publicznych ocze-

⁵⁴⁵) W misjach niektórych uczelni można się doszukać różnych adresatów, jednak na ogół brakuje tego, co wyróżnia daną uczelnię. Przewrotne, ale zasadne byłoby postawienie władzom uczelni pytania: co by się stało, gdyby, hipotetycznie, uczelnia przestała istnieć i w jakim stopniu odczuli by to interesariusze zewnętrzni?

⁵⁴⁶) A.K. Koźmiński, *Misje i strategie...*, op. cit., s. 237.

⁵⁴⁷) *Ibid.*, s. 241.

⁵⁴⁸) B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 347.

⁵⁴⁹) Ch.L. Glenn, *University mission and academic freedom: Are they irreconcilable?*, *European Journal for Education Law and Policy* 2000, Vol. 4, s. 41.

⁵⁵⁰) J. Jabłecka, *Misja organizacji...*, op. cit., s. 22.

⁵⁵¹) B. Wawrzyniak, *Budowanie gospodarki opartej na wiedzy jako nowy paradygmat w zarządzaniu*, w: *Kreowanie Nowego, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego*, Warszawa 2002, s. 365.

⁵⁵²) J. Garrick, A. Chan, J. Lai, *University – industry partnerships, implications for industrial training, opportunities for new knowledge*, *Journal of European Industrial Training* 2004, Vol. 28, No. 2/3/4, s. 337

⁵⁵³) Projekt badawczy prowadzony w Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu pod kierunkiem C. Kochalskiego wskazał, że mniej niż połowa polskich uczelni publicznych opracowała deklarację misji. Znamienne jest również, że badania przeprowadzone wśród firm znajdujących się na liście Fortune 500 w 1986 r. pokazały, że 40% firm nie ma misji, a 11 firm zastrzegło, że dokument ten jest poufny. Rebecca Morric nie wyciąga stąd wniosku, że firmy funkcjonują „po omacku”, gdyż intencja misji jest często ujęta w corocznych raportach z działalności. R. Morris, op. cit., s. 105.

kiwań⁵⁵⁴). Zdaniem F. Rochforda, niepokojącymi zjawiskami są utrata znaczenia wartości i marketingizacja uniwersytetu, prowadząca do rywalizacji w miejsce dotychczasowej współpracy⁵⁵⁵.

Pytanie: jaka misja? jest o tyle trudne, że dotyczy misji zróżnicowanych organizacji⁵⁵⁶. R. Birnbaum wyróżnia zróżnicowanie zewnętrzne oraz wewnętrzne uniwersytetu, podkreślając jego znaczenie dla pozycji uczelni w systemie szkolnictwa wyższego. Wynika to stąd, że zróżnicowanie: sprzyja zaspokajaniu oczekiwań studentów; tworzy przestrzeń edukacyjną umożliwiającą poszerzanie horyzontów przez studentów i korektę błędnych wyborów; sprzyja potrzebom rynku pracy (specjalizacja); sprzyja oczekiwaniom społeczeństwa wobec wyższych uczelni; łączy oczekiwania elit (szeroka możliwość wyboru) z oczekiwaniami wynikającymi z masowości kształcenia; zwiększa efektywność kształcenia, gdyż uczelnie koncentrują wysiłki na kształceniu w ramach specjalizacji; sprzyja innowacyjności uczelni⁵⁵⁷). T.D. Solbrette i B. Karseth podkreślają dwa uzupełniające się aspekty misji uniwersytetu: kształcenie specjalistów – przyszłych pracowników wiedzy oraz rozwijanie i tworzenie wiedzy⁵⁵⁸). Oba aspekty są związane ze społeczną odpowiedzialnością uczelni.

Punktem wyjścia rozważań dotyczących misji współczesnego i przyszłego uniwersytetu jest stwierdzenie, że sprostanie wyzwaniom i oczekiwaniom otoczenia wymaga kształtowania nowego paradygmatu uczelni, który utrwali zmiany, jakie zaszły w uczelniach⁵⁵⁹ i wskaże nowe wyzwania. Ważnym elementem transformacji uczelni jest zmiana tradycyjnego systemu tworzenia wartości samodzielnie (rys. 45) na rzecz współtworzenia z udziałem klientów (rys. 46)⁵⁶⁰.

W modelu tradycyjnym tworzenia wartości (rys. 45) główna uwaga jest zwrócona na popyt i podaż usług (oferowanych przez uczelnię), w nowym modelu (rys. 46) uwaga koncentruje się na indywidualnym kliencie i zaproszeniu go do współtworzenia oferty (uczelni)⁵⁶¹. W ten sposób interesariusze stają się współkreatorami zmian w uczelniach, czego nie należy mylić z outsourcingiem ani z indywidualizacją oferty⁵⁶². Takie podejście jest zbieżne z podejściem F. van Vughta do problematyki zróżnicowania uczelni, który zakłada, że instytucje szkolnictwa wyższego otrzymują „sygnały wejściowe” z otoczenia i tworzą wartość dla otoczenia korzystając z zasobów własnych oraz zasobów znajdujących się

⁵⁵⁴ F. Rochford, Is there any clear idea of a university, *Journal of Higher Education Policy and Management* 2006, Vol. 28, No. 2, s. 157.

⁵⁵⁵ Ibid.

⁵⁵⁶ W literaturze przedmiotu wyróżnia się: różnicowanie (*differentiation*) – pojęcie dynamiczne, oznaczające proces wyłaniający nowy podmiot w systemie (w tym wypadku wyższą uczelnię lub jej jednostkę organizacyjną) oraz różnorodność (*diversity*) – pojęcie statyczne, oznaczające różnorodność podmiotów w systemie. F. van Vught, op. cit., s. 152.

⁵⁵⁷ Ibid., s. 155.

⁵⁵⁸ T.D. Solbrette, B. Karseth, Professional responsibility – an issue for higher education, *Higher Education in Europe* 2006, Vol. 52, s. 95.

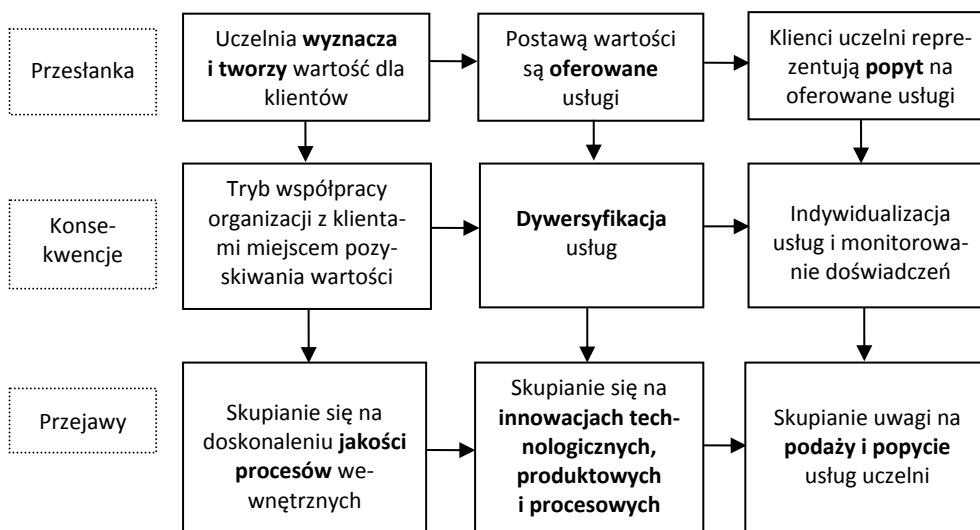
⁵⁵⁹ B.R. Clark, *Sustaining...*, op. cit.

⁵⁶⁰ K. Leja, Zarządzanie wiedzą w uczelni publicznej, w: G. Praweńska-Skrzypek (red.), *Zarządzanie w sektorze publicznym i obywatelskim. Wybrane problemy*, Fundacja Współczesne Zarządzanie, Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków 2006, s. 116-118.

⁵⁶¹ Problem w tym, czy interesariusze instytucji akademickiej wiedzą czego mogą od uczelni oczekiwać. Czy w tym przypadku ma zastosowanie opinia Akio Mority, przywódcy Sony, że *społeczeństwo nie wie co jest możliwe, a co nie, ale my to wiemy*. G. Hamel, C.K. Prahalad, *Przewaga konkurencyjna jutro*, Business Press, Warszawa 1999, s. 82.

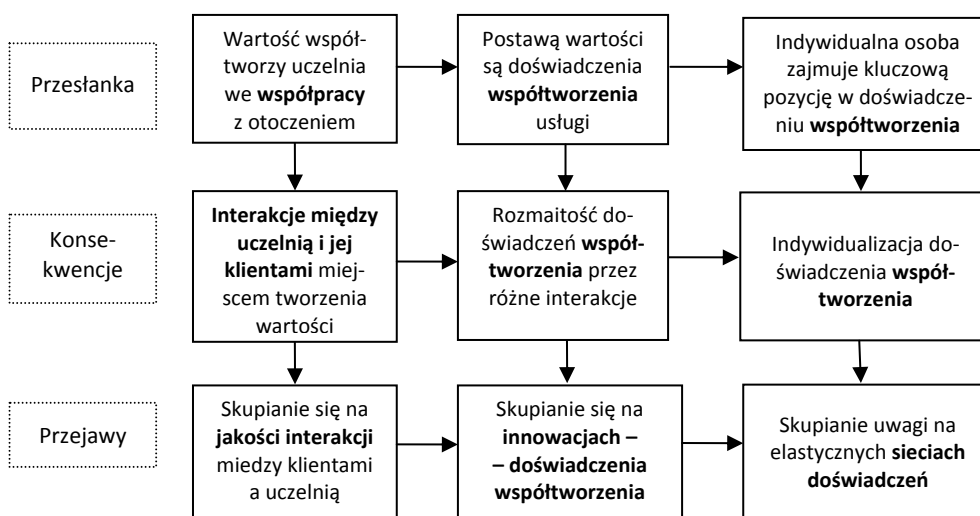
⁵⁶² C.K. Prahalad, V. Ramaswamy, *Przyszłość konkurencji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005, s. 26; S. Thomke, E. von Hippel, Customers as Innovators: a New way to create value, *Harvard Business Review* 2002, April.

w otoczeniu uczelni, o które, z uwagi na ich niedobór, muszą rywalizować. Wyższe uczelnie wpływają na otoczenie i są uzależnione od warunków (ekonomicznych, społecznych, politycznych) w otoczeniu⁵⁶³.



Rys. 45. Tradycyjny układ odniesienia tworzenia wartości

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: C.K. Prahalad, V. Ramaswamy, *Przyszłość konkurencji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005, s. 23.

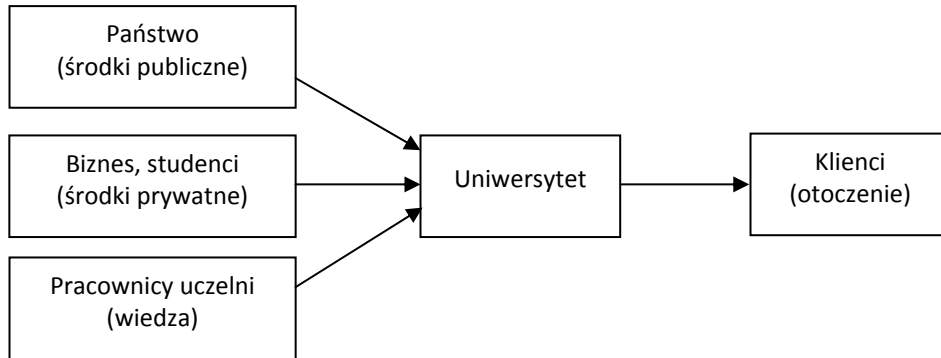


Rys. 46. Nowy układ odniesienia tworzenia wartości

Źródło: Ibid., s. 25.

⁵⁶³) F. van Vught, Mission diversity and reputation in higher education, *Higher Education* 2008, Vol. 21, s. 158-162.

Podjęcie to jest zbieżne również z teorią interesariuszy, która w odróżnieniu od traktowania organizacji (w tym przypadku uniwersytetu), jak „czarnej skrzynki” (rys. 47) transformującej sygnały wejściowe na wyjściowe adresowane do konsumentów, bez sygnałów zwrotnych do nadawców sygnałów wejściowych (linearny transfer wiedzy⁵⁶⁴), zakłada współdziałanie interesariuszy organizacji (w tym wypadku uczelni) w tworzeniu wartości.



Rys. 47. Model uniwersytetu typu *input-output*

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Th. Donaldson, L.E. Preston,
The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence, and implications,
The Academy of Management Review 1995, Vol. 20, No. 1, s. 68.

Twórcy teorii interesariuszy twierdzą, że relacje te są dwukierunkowe i nie ma powodu, aby z góry zakładać, iż jedna z grup interesariuszy jest ważniejsza od innych (rys. 48). Misja uczelni potwierdzająca współtworzenie wartości uczelni z aktywnym udziałem jej interesariuszy zakłada, że studenci są klientami uczelni (nabywcami usług edukacyjnych), „produktami” (oferowanymi pracodawcom) oraz pracodawcami (aktywnie włączając się do rekrutacji na studia), a także nauczycielami (współtworząc ofertę i doskonaląc ją w trakcie dyskusji nad materiałami dydaktycznymi przygotowanymi przez nauczycieli), pełniącymi rolę przewodników po wiedzy⁵⁶⁵.

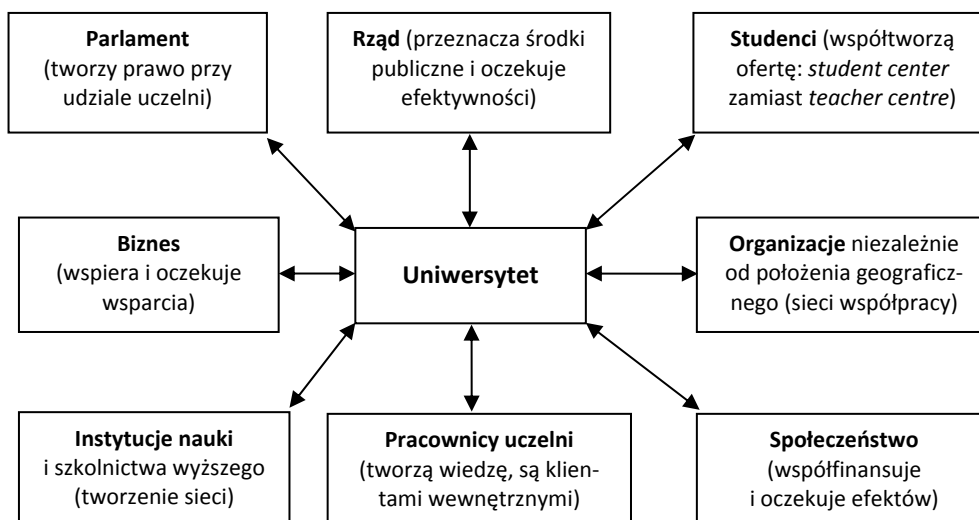
Misję uniwersytetu można, korzystając z zasady zawiasa Oblója⁵⁶⁶, „zawiesić” na kształtowaniu relacji z interesariuszami, aby ci włączyli się we współtworzenie wartości przez uniwersytet. Ważne jest, aby misja nie była traktowana jedynie dekoracyjnie, jak rodowa porcelana, która wystawiana jest na pokaz, a na co dzień nieużywana⁵⁶⁷.

⁵⁶⁴ B. Wawrzyniak, *Dobre państwo...*, op. cit., s. 278.

⁵⁶⁵ Ciekawym przykładem jest dzielenie się wiedzą przez studentów w ramach tworzonych społeczności. W MIT studenci organizowali tzw. kapsuły wiedzy kontekstowej, które zawierały określenie problemu oraz zapis dyskusji odzwierciedlający różne punkty widzenia poszczególnych studentów i nauczycieli. Podkreślono przy tym, że bezpłatna oferta MIT oznacza, że rzeczywista wartość zajęć dydaktycznych polega na budowaniu interakcji pomiędzy nauczycielami i studentami, a nie jedynie przekazie wiedzy jawnej w postaci materiałów dydaktycznych.

⁵⁶⁶ K. Oblój, *Pasja i dyscyplina strategii*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2010, s. 53.

⁵⁶⁷ D.J. Rowley, H.D. Lujan, M.G. Dolence, op. cit., s. 42.



Rys. 48. Model uniwersytetu opartego na teorii interesariuszy
Źródło: Ibid., s. 69.

4.2. Propozycja kształtowania strategii uniwersytetu

Strategia to planowanie przez naczelne kierownictwo osiągnięcia najważniejszych celów organizacji wynikających z jej misji⁵⁶⁸⁾. H. Mintzberg argumentuje, że zdefiniowanie strategii wymaga bardziej opisowego określenia i proponuje, aby rozumieć strategię jako: plan (*plan*); wzór (*pattern*); perspektywę – wejrzenie w głąb organizacji („pod nogi”, jak pisze Mintzberg) oraz daleko w przód zastanawiając się nad przyszłością organizacji (*perspective*); ulokowanie produktu na określonym rynku (*position*); sztukę – manewr pozwalający organizacji na zmylenie konkurentów (*ploy*)⁵⁶⁹⁾. K. Obłój pisze, że zarządzanie strategiczne jako *dyscyplina naukowa jest teorią efektywności firmy*, natomiast jako praktyka jest *poszukiwaniem najlepszej drogi rozwoju firmy*⁵⁷⁰⁾.

Zarządzanie uniwersytetem wynika z misji uczelni, gdyż są to pojęcia nierozłączne⁵⁷¹⁾. W tej sytuacji planowanie tradycyjne jest zastępowane planowaniem strategicznym, które jest ewolucyjnym procesem realizowanym na podstawie decyzji i działań, a nie wyłącznie wcześniej opracowanych dokumentów, związanym z procesem alokacji zasobów. Planowanie strategiczne jest skierowane w przyszłość (od zewnątrz do wnętrza organizacji), w odróżnieniu od planowania tradycyjnego, które opiera się na obecnym stanie wiedzy i skierowaniu się z wnętrza na zewnątrz organizacji⁵⁷²⁾.

⁵⁶⁸⁾ H. Mintzberg, B. Ahlstand, J. Lampel, *Strategy Safari. A guided tour through the wilds of strategic management*, The Free Press, New York 1998.

⁵⁶⁹⁾ Ibid., s. 9-15.

⁵⁷⁰⁾ K. Obłój, *Pasja...*, op. cit., s. 13.

⁵⁷¹⁾ G. Fallis, *The mission of the university*, esej przygotowany dla władz stanowych Ontario, 2004, www.cou.on.ca/content/objects/The%20Mission%20V3.pdf (2.08.2010).

⁵⁷²⁾ D.J. Rowley, H.D. Lujan, M.G. Dolence, op. cit., s. 35-36.

Zmierzch strategii uniwersytetu?

R. Krupski wskazuje warianty, jak to określa, *panowania nad przyszłością przedsiębiorstwa*, od przemyślanych planów strategicznych (bez możliwości zmiany planu), do strategii samorzutnej, dla której nie ma żadnych ograniczeń⁵⁷³). Uznaje, że współczesna organizacja powinna się kierować strategią opisaną w języku okazji, czyli opisaniu, jakie zdarzenia w organizacji i jej otoczeniu będą identyfikowane jako okazje oraz jak kształtować zasoby, a raczej dostęp do zasobów, który będzie sprzyjał poszukiwaniu okazji⁵⁷⁴).

A.K. Koźmiński za H. Mintzbergiem przypomina, że klasyczna strategia opiera się na założeniach: predeterminacji, kwantyfikacji i formalizacji⁵⁷⁵), co w praktyce oznacza, że organizację, która funkcjonuje w stabilnym, przewidywalnym otoczeniu można opisać za pomocą „pewnych” wskaźników, a prawidłowe założenia wejściowe przy opracowywaniu planu strategicznego niemal automatycznie prowadzą organizację do sukcesu. Przy takim podejściu liderzy organizacji precyzyjnie formułują swoje intencje (planują) i starają się je urzeczywistnić nie odchodząc od wstępnych założeń⁵⁷⁶). W obecnych czasach niepewności takie podejście do budowania strategii każdej organizacji, w tym uniwersytetu, nie jest zasadne, gdyż pomija turbulencje otoczenia i zakłada świadome kształtowanie przyszłości, traktując strategię jak fetysz organizacji⁵⁷⁷). Im większa jest niepewność otoczenia organizacji, tym większa presja na tworzenie elastycznych strategii⁵⁷⁸). H. Mintzberg i współpracownicy pokazują kontinuum strategii od przemyślanej (planowej), niezależnej od wpływów otoczenia, do samorzutnej (wyłaniającej się), o której w znacznej mierze decyduje otoczenie (tab. 42).

Tabela 42

Opis typów strategii

| Typ strategii | Główne założenia |
|-----------------|--|
| 1 | 2 |
| Planowa | Dokładne intencje kierownictwa dotyczące rozwoju organizacji są zapisane w postaci przemyślanego planu, którego realizację można kontrolować. Zakłada się stabilność otoczenia. Nie przewiduje się zmian w planie. Jest to strategia przemyślana (zamierzona) i w niewielkim stopniu wyłaniająca się |
| Przedsiębiorcza | Strategia jest zawarta w wizji lidera organizacji (często niewyartykułowane) i pod jego kontrolą. Może być korygowana. Jest przemyślana, jednak wprowadzenie korekt jest możliwe, co sprawia, że ma również cechy strategii wyłaniającej się |
| Ideologiczna | Strategia przemyślana jest wynikiem wizji organizacji podzielanej przez zespół bądź indywidualnej. Jeśli jest to jednak wizja zespołowa, praktycznie jest nieodwołalna. Organizacja jest proaktywna wobec otoczenia. Strategia jest w większym stopniu zamierzona niż wyłaniająca się |

⁵⁷³) R. Krupski, J. Niemczyk, E. Stańczyk-Hugiet, *Koncepcje strategii organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009, s. 206.

⁵⁷⁴) Ibid., s. 209.

⁵⁷⁵) A.K. Koźmiński, *Zarządzanie w warunkach...*, op. cit., s. 37.

⁵⁷⁶) H. Mintzberg, J.A. Waters, *Of strategies, deliberate and emergent*, *Strategic Management Journal* 1985, Vol. 6, s. 259.

⁵⁷⁷) Ibid.

⁵⁷⁸) H.W. Volberda, *Building Flexible Organizations for fast-moving markets*, *Long Range Planning* 1997, Vol. 30, No. 2, s. 169-170.

cd. tabeli 42

| 1 | 2 |
|--------------------------------------|--|
| Parasolowa | Kierownictwo definiuje ramy organizacji, ma częściową kontrolę nad organizacją, strategia częściowo zamierzona, częściowo tworzona w zależności od potrzeb, zakłada nieprzewidywalność otoczenia. Jest przykładem strategii wyłaniającej się w zamierzony sposób |
| Procesowa | Kierownictwo kontroluje procesy w organizacji, pozostawiając sposób ich realizacji poszczególnym uczestnikom. Zakłada nieprzewidywalność otoczenia i brak możliwości kontroli nad nim. Strategia częściowo przemyślana, częściowo samorzutna |
| Luźna (zbiór niepowiązanych wzorców) | Kierownictwo organizacji ustala (lub też nie) wizję. Aktorzy są luźno powiązani z organizacją. Strategia zakłada turbulencje otoczenia. Strategia całej organizacji składa się z luźno powiązanych strategii poszczególnych jej elementów organizacyjnych lub osób. Jest przykładem strategii wyłaniającej się, która składa się z luźno powiązanych wzorców |
| Zgody (konsensus) | Strategia bardziej samorzutna, aktorzy koncentrują się na problemach, co do których są zgodni (wzorcy). Konwergencja ta nie jest narzucana odgórnie, lecz jest wynikiem działań indywidualnych. Wszelkie problemy są rozwiązywane w drodze negocjacji. Strategia jest raczej wyłaniająca się |
| Narzucona przez otoczenie | Sygnaly z otoczenia decydują o kierunku wyłaniania się strategii organizacji bezpośrednio lub stwarzają sytuacje ograniczające możliwość wyboru przez organizację. Strategia wyłaniająca się, jednak może być zinternalizowana przez organizację stając się zamierzoną |

Źródło: H. Mintzberg, J.A. Waters, Of strategies, deliberate and emergent, *Strategic Management Journal* 1985, Vol. 6, No. 3, 257-272; C. Hardy, A. Langley, H. Mintzberg, J. Rose, Strategy Formation in the university setting, w: I. Jenniskens (ed.), *Management and decision-making in higher education institutions. A reader*, CHEPS Twente, Enschede, Nederland, CHERI, Open University, London, Lemma Publishers, Utrecht 2001, 93-130; J. Rokita, *Organizacja ucząca się*, Akademia Ekonomiczna, Katowice 2003, s. 61.

W literaturze można znaleźć następujące propozycje dotyczące doskonalenia procesu opracowywania strategii uniwersytetu, ułatwiające podejmowanie decyzji⁵⁷⁹⁾:

- Decentralizacja uczelni, aby umożliwić angażowanie się większej liczby osób w tworzenie strategii⁵⁸⁰⁾.
- Zapewnienie przez kierownictwo spójności strategii poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni lub rodzajów działalności. Nie jest to jednak pełne zintegrowanie strategii, gdyż pojawiają się elementy luźnej strategii (por. tab. 42) i zjawiska określane jako poszufladkowanie (*pigeonholing*), które jest stałym elementem gry w uczelni wielowydziałowej, wydziałach wielokatedralnych, a także wśród poszczególnych nauczycieli akademickich⁵⁸¹⁾.

⁵⁷⁹⁾ C. Hardy, A. Langley, H. Mintzberg, J. Rose, op. cit., s. 113-116.

⁵⁸⁰⁾ We wszystkich analizowanych publicznych uczelniach technicznych, w których opracowywano strategię od wielu lat obowiązuje decentralizacja zarządzania, jednak wpływ rektora na funkcjonowanie poszczególnych podstawowych jednostek organizacyjnych jest zróżnicowany.

⁵⁸¹⁾ Zgodnie z opiniami rektorów, w kierowanych przez nich uczelniach technicznych tendencje do poszufladkowania są bardzo silne. Dotyczy to zarówno organizacji zajęć dydaktycznych, jak i działalności badawczej. Stanowi to główną przyczynę relatywnie niewielkiego zainteresowania organizacją studiów międzykierunkowych i prowadzenia wspólnych interdyscyplinarnych badań. Rektorzy potwierdzają tezę autora, że współpraca międzynarodowa rozwija się znacznie lepiej niż krajowa czy niekiedy międzykatedralna.

- Przyjęcie za pewnik szczególnej roli kierownictwa w formułowaniu strategii w obliczu zagrożenia kryzysem, co wymaga podejmowania szybkich decyzji⁵⁸²⁾.
- Włączanie się kierownictwa w negocjacje pomiędzy wydziałami, wykorzystując elementy strategii konsensusu i strategii ideologicznej (por. tab. 42)⁵⁸³⁾.

W latach 80. ubiegłego wieku uniwersytet przypominał biurokrację profesjonalną⁵⁸⁴⁾, w odróżnieniu od biurokracji mechanistycznej⁵⁸⁵⁾. Decyzje wynikające z misji uniwersytetu dotyczących działalności badawczej i dydaktycznej były podejmowane przez specjalistów w danej dziedzinie. Były to pojedyncze osoby, na ogół profesorowie mający znaczną autonomię (*professional judgement*). Inne decyzje, głównie dotyczące bieżącej działalności, były podejmowane przez władzę uczelni (*administrative fiat*), a niektóre wymagały decyzji organów kolegialnych uczelni zwyczajowo, co jest równie ważne, lub obligatoryjnie (*collective choice*). Współczesny uniwersytet ewoluuje w kierunku adhokracji, czego najbardziej wyrazistym symptomem jest koncepcja uniwersytetu przedsiębiorczego Clarka. Przedstawione koncepcje uniwersytetu podporządkowanego wiedzy o organizacji hipertekstowej, a także uniwersytetu opartego na paradygmacie społecznej odpowiedzialności są przykładami adhokracji. Charakteryzuje je bowiem elastyczność wykorzystania zasobów i tworzenia struktur organizacyjnych, a także kultura organizacyjna sprzyjająca dzieleniu się wiedzą i jej wykorzystaniu.

Pytanie o zmierzch strategii organizacji (w tym również uniwersytetu) rozumianej klasycznie jest zasadne, gdyż stwierdzenie, że wiele uczelni istnieje od kilkuset lat w niewiele zmienionym kształcie nie jest wystarczającym argumentem przemawiającym za dalszym utrzymywaniem takiej sytuacji. R. Krupski pyta: *po co więc plan strategiczny i zawarte w nim cele strategiczne? czy one są w ogóle potrzebne*⁵⁸⁶⁾. Proponuje on zastąpienie celów strategicznych kategorią okazji, definiowanych jako sytuacje, które mogą się pojawić, po czym znikają, a organizacja powinna przewidzieć *ex ante* środki na finansowanie okazji⁵⁸⁷⁾.

Pytanie o zmierzch strategii uniwersytetu skłania raczej do refleksji nad tym, kto i w jaki sposób powinien ją tworzyć, aby sprzyjała poszukiwaniu okazji i w efekcie stwarzała możliwość kształtowania przewagi konkurencyjnej uczelni. Strategii proponowanych przez Mintzberga jest dużo, a możliwość kombinacji poszczególnych strategii czy równoległej realizacji kilku z nich⁵⁸⁸⁾ jest praktycznie nieograniczona. Poszukiwanie okazji dotyczy

⁵⁸²⁾ Kryzys może dotyczyć uczelni lub jednego z wydziałów, a decyzje podejmuje kierownictwo uczelni. Autor podczas badań zauważył, że w niektórych uczelniach technicznych ten sam kierunek studiów jest prowadzony przez kilka wydziałów, co zwiększa koszty, jednak myślenie migawkowe, jak pisał Senge w „Piątej dyscyplinie”, dominuje nad myślenia całościowym, zwłaszcza że sytuacja wymaga zmian dotyczących pracowników.

⁵⁸³⁾ Każda jednostka ma atuty, które można przełożyć na wartość dodaną, pytanie czy je wykorzystuje, a przynajmniej podejmuje starania w tym kierunku. Podobna sytuacja pojawia się wtedy, gdy konieczne jest podjęcie decyzji ważnej z punktu widzenia uczelni, ale niekorzystnej dla jednej z jednostek organizacyjnych. W tym przypadku powinny się pojawić elementy strategii ideologicznej (por. tab. 42).

⁵⁸⁴⁾ H. Mintzberg, *Structure...*, op. cit., s. 189-214.

⁵⁸⁵⁾ *Ibid.*, s. 163-188.

⁵⁸⁶⁾ R. Krupski, *Zarządzanie przedsiębiorstwem...*, op. cit., s. 65.

⁵⁸⁷⁾ *Ibid.*, s. 66.

⁵⁸⁸⁾ R. Krupski, J. Niemczyk, E. Stańczyk-Hugiet, op. cit., s. 206.

zarówno wnętrza, jak i otoczenia uniwersytetu⁵⁸⁹⁾, a narzędziem jest zarządzanie paradokсами. A zatem...

Uwarunkowania tworzenia strategii współczesnego uniwersytetu

Odpowiadając na pytanie o strategię współczesnego uniwersytetu można się posłużyć metaforą uniwersytetu jako zorganizowanej anarchii, charakteryzującej organizację następującymi cechami:

- Niejednoznaczne, często wewnętrznie sprzeczne sformułowane cele, które można traktować bardziej jak luźne propozycje określonych działań niż spójną strukturę. Dopóki cele pozostają w sferze werbalnej są akceptowane, natomiast, gdy są konkretyzowane pojawiają się wątpliwości i sprzeczne opinie. W efekcie prowadzi to do podejmowania przypadkowych decyzji nierozwiązujących problemu. Często sprawy, których rozwiązanie wydaje się proste urastają do rangi poważnych problemów, co nie jest zrozumiałe dla osób spoza środowiska akademickiego.
- Niezrozumiałe dla członków społeczności akademickiej procesy podejmowania decyzji w uniwersytecie, odbierane jako działania metodą prób i błędów. Wiele decyzji podejmowanych w uczelni ma marginalne znaczenie dla poszczególnych jej członków, gdyż ci „żyją własnym życiem”. Prowadzi to do inercji i powoduje istotne trudności w przeprowadzaniu zmian.
- Niepełna przynależność do organizacji, gdyż poza lojalnością wobec niej samej obowiązuje lojalność wobec reprezentowanej dyscypliny, co nie jest tożsame. Prowadzi to do niejasności określenia granic organizacji oraz zasięgu jej oddziaływania⁵⁹⁰⁾.

Zastanawiając się na strategią uniwersytetu trzeba wziąć pod uwagę dwie kwestie. Pierwsza, w jaki sposób podejmowane są decyzje w sytuacji, gdy cele nie są jednoznacznie sprecyzowane i rozwiązywanie problemów z pominięciem negocjacji z zainteresowanymi stronami praktycznie nie jest możliwe. Druga odnosi się do faktu, że w zorganizowanej anarchii wiele osób uczestniczy w podejmowaniu decyzji (często są to osoby przypadkowe w tym sensie, że niezorientowane w przedmiocie dyskusji)⁵⁹¹⁾. Uniwersytety jako przykłady zorganizowanej anarchii i profesjonalnej biurokracji ewoluujące w kierunku adhokracji są organizacjami, w których związek pracowników akademickich ze strukturą jest względnie słaby⁵⁹²⁾.

⁵⁸⁹⁾ W książce „Nowa era innowacji” Prahalad i Krishnan przedstawili propozycję transformacji biznesu od $N = G$ i $R = 1$ (słynne stwierdzenie Forda: „może być samochód w każdym kolorze, byle był czarny”), do $N = 1$ i $R = G$, co oznacza indywidualne traktowanie klienta z wykorzystaniem globalnych zasobów. Analogiczne podejście do rozwoju instytucji akademickich jest możliwe pod warunkiem uwolnienia się z więzi krępujących zmiany i ograniczających zasoby do własnych. Szczególnie dobitnie jest to widoczne w działalności dydaktycznej, pochłaniającej gros środków uczelni, czego przejawem jest śladowa wymiana nauczycieli akademickich-specjalistów w danej dziedzinie, którzy prowadzą zajęcia w innej niż macierzysta uczelni. Współpraca międzynarodowa mierzona liczbą nauczycieli na stanowiskach profesorów wizytujących zatrudnionych w polskich uczelniach jest niedostrzegalna, gdyż w roku 2008/2009 w uczelniach publicznych było takich osób 135, a w niepublicznych 76. W sumie stanowiły one około 1% ogółu nauczycieli zatrudnionych na stanowisku profesora. Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r., op. cit., s. 288.

⁵⁹⁰⁾ M.D. Cohen, J.G. March, J.P. Olsen, A garbage can model of organizational choice, *Administrative Science Quarterly* 1972, Vol. 17, No. 1 (March), s. 1.

⁵⁹¹⁾ Ibid., s. 2.

⁵⁹²⁾ B. Bayenet, C. Feola, M. Tavernie, Strategic management of universities: evaluation policy an policy evaluation, *Higher Education Management* 2000, Vol. 12, No. 2, s. 67.

Tworzy to przestrzeń samoorganizacji⁵⁹³⁾ z jednej strony, a konfliktu interesów z drugiej⁵⁹⁴⁾. Prowadzi to z kolei do paradoksu polegającego na tym, że uczelnia jest otwarta na świat i potrzeby społeczne, natomiast wewnętrzna organizacja jest zbiorem „szuflad”⁵⁹⁵⁾.

Proces podejmowania decyzji w zorganizowanej anarchii jest opisany modelem „kosza na śmieci”. Problemy i propozycje ich rozwiązań generowane są przez różne osoby (kosz przyjmuje wszystko, co tam trafi). Należałoby zapytać, czy wszystkie problemy trafiają w jedno miejsce, czy też są selekcyonowane, co powinno ułatwić podjęcie decyzji. Ostateczna decyzja jest funkcją wielu względnie niezależnych opinii, a władze uniwersytetu pełnią rolę katalizatora, gdyż [...] *nie kierują instytucją, ale delikatnie ją ukierunkowują, nie rozkazują, ale negocjują, nie planują, ale próbują połączyć problemy i rozwiązania*⁵⁹⁶⁾. W modelu „kosza na śmieci” decydującego niczego konsekwentnie nie poszukuje, a procesy decyzyjne przypominają komponowanie doraźnych układów z różnego rodzaju „odpadków”, które znajdują się w koszu, jakim jest organizacja. Kosz jest wypełniony: problemami, decydentami, rozwiązaniami i pojawiającymi się możliwościami dokonywania wyboru, lecz wymienione elementy są niezależne od siebie, a sytuacje decyzyjne wynikają z przypadkowych zderzeń tych strumieni. Sytuacje decyzyjne raczej „przytrafiają się” niż są wynikiem planowanych działań⁵⁹⁷⁾. W efekcie podjęte decyzje rzadko rozwiązują problemy, gdyż wiele z nich nie trafia do decydentów, którzy do rozwiązania starych problemów poszukują nowych okazji, co stwarza wrażenie, że te same problemy są rozwiązywane przez tych samych ludzi. Zdarza się, że problemy najmniej i najbardziej istotne nie znajdują rozwiązania⁵⁹⁸⁾. Według modelu „kosza na śmieci” opieszałość uniwersytetu w zakresie wprowadzania zmian wynika z rozdźwięku pomiędzy posiadanymi zasobami a wymaganiami otoczenia wobec uniwersytetu, a także braku spójnych wymagań wobec członków społeczności akademickiej⁵⁹⁹⁾.

Zainspirowany metaforą zorganizowanej anarchii i modelem „kosza na śmieci”, odrzucając „tyranię albo” i przyjmując „geniusz i” Collinsa i Porrasa⁶⁰⁰⁾, autor proponuje realizację idei uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego poprzez zarządzanie paradoksami (napięciami strategicznymi) opisanymi przez B. de Wita i R. Meyera⁶⁰¹⁾. Wynika to z przekonania, że uzmysłowienie sobie istniejących paradoksów i zarządzanie nimi jest metodą doskonalenia organizacji, gdyż pozwala znaleźć odpowiedź na kilka podstawowych pytań⁶⁰²⁾. Napięcia strategiczne (paradoksy) mogą odgrywać rolę przypisywaną przez P. Senge napięciu twórczemu, rozumianemu jako rozdźwięk pomiędzy wizją organizacji a rzeczywistością⁶⁰³⁾. Powszechnym sposobem radzenia sobie z paradoksem jest postrzeganie świata w kategoriach albo/albo, zamiast zarządzania skrajnymi poglądami – rozumowanie w kate-

⁵⁹³⁾ Por. Morgan G., 2005, op. cit.

⁵⁹⁴⁾ B. Bayenet, C. Feola, M. Tavernier, op. cit., s. 68.

⁵⁹⁵⁾ Ibid.

⁵⁹⁶⁾ J. Jabłecka, Współczesna szkoła wyższa w systemie szkolnictwa wyższego. Czego można się dowiedzieć z ujęć modelowych i metafor uniwersytetu? (praca w przygotowaniu).

⁵⁹⁷⁾ K. Bolesta-Kukułka, Decyzje menedżerskie, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003, s. 165-166.

⁵⁹⁸⁾ Ibid., s. 167.

⁵⁹⁹⁾ M.D. Cohen, J.G. March, J.P. Olsen, op. cit, s. 12.

⁶⁰⁰⁾ J.C. Collins, J.I. Porras, op. cit., s. 62-63.

⁶⁰¹⁾ B. de Wit, R. Meyer, op. cit.

⁶⁰²⁾ M. Lewis, Exploring paradox: toward a more comprehensive guide, *Academy of Management Review* 2000, Vol. 25, No. 4, s. 760.

⁶⁰³⁾ P. Senge, Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.

goriach i/i. A to z pewnością nie jest łatwym zadaniem⁶⁰⁴. Takie podejście do strategii organizacji (w tym uniwersytetu) zapewnia:

- ogarnięcie całej skali poglądów w zakresie konkretnego elementu strategii,
- identyfikację najważniejszych kwestii spornych,
- ustalenie punktów wspólnych przez integrację poglądów odległych od siebie,
- kreowanie innowacyjnych rozwiązań⁶⁰⁵.

M. Lewis analizuje naturę paradoksów i ich źródła wskazując, w jaki sposób wykorzystać je jako atuty organizacji. Pisze, aby nie dostrzegać w paradoksach „obosiecznego miecza”, który zaostrzy kwestie sporne (stanie się inhibitorem zmian)⁶⁰⁶, lecz będzie pełnić rolę „języka spustowego zmian”⁶⁰⁷. W jaki sposób wykorzystać pozytywny potencjał tkwiący w paradoksach, to istotne pytanie, które się pojawia. Nie chodzi tu o rozwiązywanie ani racjonalizowanie paradoksów, lecz zarządzanie nimi⁶⁰⁸. Lewis⁶⁰⁹ proponuje trzy możliwości:⁶¹⁰

- Akceptację, tj. uszanowanie autonomii i wolności własnych poglądów członków zespołu przez jego lidera oraz silnego przywództwa przez członków zespołu⁶¹¹. Takie podejście jest charakterystyczne dla zespołów twórczych, których siła wynika m.in. z odrębności poglądów poszczególnych jej członków, a próba ich standaryzacji tłumi kreatywność. W praktyce oznacza to, że z paradoksami trzeba żyć. Akceptacja paradoksów w uniwersytecie wymaga zrozumienia istoty organizacji uczelni jako profesjonalnej biurokracji zmierzającej w kierunku adhocracji oraz silnego i służebnego przywództwa, które będzie odgrywało rolę moderującą dyskusję nad tym, jak wykorzystać paradoksy jako atuty uniwersytetu, a nie źródło napięć.
- Konfrontację, tj. podjęcie dyskusji (i twórczej krytyki) w celu wzajemnego zrozumienia stanowisk, co może stworzyć szansę na ich „pokojuwe współistnienie”. Lewis podkreśla znaczenie poczucia humoru podczas konfrontacji, dostrzegając, że opowiadanie dowcipów o organizacji świadczy o jej sile. Podejście konfrontacyjne zwiększa jednak prawdopodobieństwo paraliżu organizacji⁶¹². W uniwersytecie efektem dyskusji o wy-

⁶⁰⁴ C. Andriopoulos, Six paradoxes in managing creativity: An embracing act. *Long Range Planning* 2003, Vol. 36, s. 376.

⁶⁰⁵ Ibid., s. 377.

⁶⁰⁶ Napięcia związane z paradoksem wywołują naturalną reakcję obronną przejawiającą się: zaostreniem podziałów (*splitting*) i maskowaniem podobieństw; przenoszeniem konfliktów do swego repozytorium złych doświadczeń lub poszukiwaniem „kozłów ofiarnych” (*projection*); tłumieniem napięć lub zaprzeczaniem ich występowaniu (*repression*); reakcją wycofania (*regression*); reakcjami manifestującymi odrębność poglądów (*reaction*), a także dążeniem do kompromisu. M. Lewis, op. cit., s. 763.

⁶⁰⁷ Ibid.

⁶⁰⁸ Ibid., s. 764.

⁶⁰⁹ Ibid., s. 764-765.

⁶¹⁰ M. Poole i A. van der Ven proponują cztery modele zarządzania paradoksami: 1. Akceptacja i konstruktywne ich wykorzystanie. 2. Wyjaśnienie przedmiotu paradoksu i powiązań wewnętrznych. 3. Czasowe rozdzielanie składowych paradoksu. 4. Zaproponowanie nowych warunków rozwiązania paradoksu. M. Poole, A. van der Ven, Using paradox..., op.cit.

⁶¹¹ Nasuwa się tu analogia do modelu uniwersytetu jako organizacji podporządkowanej wiedzy, w którym podkreślano znaczenie silnego i służebnego centrum z otwartością na różnorodność poglądów społeczności akademickiej. B.R. Clark wskazywał na silne centrum sterujące oraz znaczenie kultury przedsiębiorczości w poszczególnych jednostkach organizacyjnych uniwersytetu.

⁶¹² C. Andriopoulos, op. cit., s. 385.

stępujących paradoksach najprawdopodobniej będą niekończące się rozmowy w różnych gremiach kolegialnych, a ustalenia pozostaną w sferze werbalnej.

- Transcendencję, tj. szukanie rozwiązań niestandardowych, odbiegających od powszechnie przyjętych i akceptowanych. Takie refleksyjne podejście do paradoksu umożliwia głębsze zrozumienie jego istoty i złożoności, dzięki czemu zostają dostrzeżone powiązania pomiędzy „biegunami” paradoksu i możliwy staje się ich komplementarny ogląd⁶¹³⁾. Okazuje się, że wbrew logice osoby kreatywne potrafią jednocześnie formułować sprzeczne poglądy lub wykorzystywać sprzeczne pomysły. Przykładem są muzycy łączący harmonię i dysharmonię (W.A. Mozart i L. vanBeethoven), malarze wykorzystujący drażniące zestawienia w celu wywołania zróżnicowanego odbioru ich dzieł (P. Picasso, V. van Gogh)⁶¹⁴⁾ czy E. Munch w słynnym dziele „Krzyk”, zestawiający ból egzystencjalny z sielankowym krajobrazem norweskiego fiordu. Transcendencja byłaby możliwa w uniwersytecie w przypadku, gdyby udało się przekonać środowisko akademickie o konieczności przeprowadzenia zmian drugiego rodzaju. Wtedy bowiem, w nowych rozwiązaniach organizacyjnych, możliwe byłoby poszukiwanie oryginalnych rozwiązań zarządzania paradoksami.

Podjmując próbę wskazania możliwości zarządzania paradoksami starano się minimalizować wpływ dzisiejszych uwarunkowań prawnych, kierując się przekonaniem, że są one płynne i przejściowe. Głównym wyznacznikiem jest wizja uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego.

4.3. Zarządzanie paradoksami strategicznymi w uniwersytecie

Warunkiem koniecznym tworzenia nowej wiedzy jest dialektyczna zdolność do syntezy przeciwieństw i zarządzania paradoksami w organizacjach. I. Nonaka i R. Toyama wymieniają m.in. sprzeczność między: dążeniem firmy do globalnej integracji i dostosowaniem się do rynku lokalnego, dążeniem do kreatywności i efektywności firmy, tworzeniem wiedzy nowej i wykorzystywaniem istniejącej. Brak zdolności do syntezy sprzeczności tłumi innowacyjność organizacji⁶¹⁵⁾. Dialektyczne postrzeganie organizacji tworzy możliwość opracowania teorii organizacji kreującej wiedzę, uwzględniającej dynamikę tego procesu⁶¹⁶⁾. Punktem wyjścia syntezy jest zrozumienie paradoksu⁶¹⁷⁾.

Sprzeczności i paradoksy w zarządzaniu strategicznym pojawiają się w każdej, a z pewnością w każdej złożonej organizacji. Sprzeczności występują pomiędzy celami członków organizacji a ich postawami i skłonnością do zmian⁶¹⁸⁾, odnoszą się zarówno do relacji wewnętrznych organizacji, jak i relacji z otoczeniem. J. Stachowicz pisze o dualnej naturze wiedzy organizacyjnej, która *stawia organizację przed koniecznością zarządzania w sytuacji wręcz paradoksu*, dostrzegając przydatność koncepcji organizacji hipertekstowej, inte-

⁶¹³⁾ M. Lewis, op. cit., s. 764.

⁶¹⁴⁾ Ibid.

⁶¹⁵⁾ I. Nonaka, R. Toyama, A firm..., op. cit., s. 998-999.

⁶¹⁶⁾ Ibid., s. 995.

⁶¹⁷⁾ H.B. Cohen, The performance paradox, *Academy of Management Executive* 1998, Vol. 12, No. 3, s. 30.

⁶¹⁸⁾ P. Tabatoni, Strategic management, a tool of leadership – concepts and paradoxes, w: P. Tabatoni, J. Davies, A. Barblan, Strategic management and universities institutional development, European University Association, 2002, s. 8.

ligentnej oraz zarządzania wiedzą⁶¹⁹). Tworzy to dialektyczny wymiar zarządzania⁶²⁰. Sprzeczności wywołują napięcia na różnych poziomach strategii instytucjonalnej powodując konfrontowanie różnych postaw, stanowisk, z których każde ma racjonalne uzasadnienie. Liderzy organizacji, aby nie doprowadzić do konfliktu pozwalają na różne (kolidujące ze sobą) postawy⁶²¹ i starają się w każdej z nich wychwycić to, co jest cenne dla rozwoju organizacji. Sztuką jest wykorzystanie paradoksów strategicznych na korzyść organizacji. Sytuacja przypomina negocjacje, które uznaje się za sukces, gdy obie strony są zadowolone z uzyskanego wyniku. Zarządzanie paradoksami może wzbogacić strategię organizacji i zachęcić pracowników do wyrażania swoich opinii, nawet wtedy, gdy są one w sprzeczności z przyjętą strategią.

Polskie wyższe uczelnie publiczne są pełne sprzeczności głęboko osadzonych w tradycji. Rektorzy są wybierani przez przedstawicieli społeczności akademickiej, mają władzę, która, odnosząc ją do struktur państwa, łączy funkcję prezydenta, premiera i marszałka sejmu, jednak ich wpływ na wybór dziekanów poszczególnych wydziałów, z którymi przychodzi im współpracować jest niemal żaden. Władza rektora jest więc bardzo silna i zarazem bardzo słaba. Co więcej, to dziekani wybrani kilka lat wcześniej mają wpływ na wybór rektora, a zatem procedura wyborcza może prowadzić do tworzenia grup wpływów, które zdecydują o wyborze rektora. Co ciekawe, po wyborze rektora następują wybory dziekanów na kolejną kadencję. Rektor jest zobowiązany podejmować najróżniejsze decyzje: od najbardziej błahych, jak skrócenie dnia pracy z uwagi na uciążliwe temperatury, do bardzo poważnych, jak łączenie jednostek organizacyjnych uczelni. Gremia kolegialne mają rolę opiniodawczą, jednak to rektor odpowiada za skutki podjętych decyzji. Czy w takiej sytuacji możliwe jest opracowanie strategii instytucjonalnej? Kto ją powinien opracowywać w instytucji stanowiącej organizacyjną anarchię, kto ma prawo wypełniać „kosz na śmieci” propozycjami, kto je segregować, kto ma podejmować decyzję i co zrobić, aby decyzja wyzwalała aktywność społeczności akademickiej zamiast umacniania swoich wieżyczek z kości słoniowej. Rektor Politechniki Gdańskiej wypowiedział opinię, której intencja była następująca: rektor może podjąć każdą decyzję (zgodną z prawem), problem w tym, aby stworzyć system, który będzie samonapędzający, wymagający jedynie regulacji, a nie ciągłego nadzoru. Efektywne funkcjonowanie systemu będzie w interesie uczelni i każdego pracownika z osobna.

Jak motywować członków społeczności akademickiej do współdziałania w tworzeniu strategii uniwersytetu, jeśli podziały wewnętrzne i różnicowanie poglądów są tak wyraźne, że trudno uzgodnić jednolite stanowisko w wielu kwestiach. Strategia uniwersytetu narzucona przez władze nie spełni swojej roli, gdyż brak współpracy pomiędzy poszczególnymi jednostkami organizacyjnymi uczelni storduje najlepsze pomysły władz („złe, bo nie nasze”)⁶²². Władze uczelni powinny pełnić tu rolę koordynatora przedsięwzięcia, jakim jest stworzenie strategii, zatem optymalny wydaje się model zarządzania „środek-góra-dół”⁶²³.

⁶¹⁹) J. Stachowicz, Presja innowacji w zarządzaniu; w kierunku nowego paradygmatu organizacyjnego zarządzania, w: J. Rokita (red.), Ku nowym paradygmatom nauk o zarządzaniu, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2008, s. 27-30.

⁶²⁰) Por. M. Bratnicki, Dylematy i pułapki współczesnego zarządzania, Komisja Nauk Organizacji i Zarządzania PAN, Wydawnictwo GNOME, Katowice 2001.

⁶²¹) Ibid.

⁶²²) B. Bayenet, C. Feola, M. Tavernier, op. cit. s. 68.

⁶²³) Por. I. Nonaka, H. Takeuchi, op. cit., s. 155-161.

Strategia uniwersytetu nie jest opracowywana w próżni, lecz w burzliwym otoczeniu, które oczekuje czytelných rezultatów działalności uczelni, ma aspiracje w tworzeniu wartości. Dlatego ważny jest kontekst strategiczny, równoważne traktowanie pierwszej, drugiej i trzeciej misji i przyjęcie, że tradycyjne rozumienie generowania wiedzy, które odnosi się do badań podstawowych, prowadzonych głównie w uniwersytetach, związane z określoną dyscypliną wiedzy⁶²⁴⁾ odchodzi w przeszłość. Takie podejście było związane z humboldtowskim modelem uniwersytetu. M. Gibbons i współpracownicy dostrzegli transformację polegającą na tym, że wiedzę nie tylko się tworzy w uniwersytecie (*mode 1*), lecz również współtworzy przy aktywnym udziale otoczenia (*mode 2*), o czym szerzej pisano w rozdziale trzecim⁶²⁵⁾.

Czy w uczelni możliwe jest opracowanie strategii będącej długofalowym planem wykorzystania okazji⁶²⁶⁾? Autor skłania się do propozycji R. Krupskiego, który proponuje tworzenie strategii organizacji (w tym przypadku uczelni) wykorzystując dialektyczną triadę: teza-antyteza-synteza⁶²⁷⁾. Dialektyka strategii prowadzi do poszukiwania okazji, które mają się stać źródłem przewagi konkurencyjnej uniwersytetu (rys. 49). W uczelni należy z góry założyć niezbilansowane zasoby, gdyż z powodu zróżnicowania źródeł finansowania oraz nieprzewidywalności czasu ich pojawiania się do dyspozycji, planowanie zasobów na cały rok jest obciążone znaczną niepewnością. Z uwagi na dominujący udział środków publicznych w finansowaniu uczelni publiczne zasadne byłoby ustalenie długofalowej polityki państwa w zakresie finansowania szkolnictwa wyższego, gdyż skutki decyzji obecnie podejmowanych przez autonomiczne szkoły wyższe (np. liczba przyjętych kandydatów na studia) będą odczuwalne dla uczelni i budżetu przez kilka lat. Obiektywną przeszkodą w opracowaniu strategii jest długość kadencji władz uniwersytetu, co prowadzi do opracowania strategii dopasowanej do obecnych zasobów, a nie poszukiwania okazji. Dobitnie określił to prof. Koźmiński w trakcie jednej z konferencji mówiąc, że strategii swojej uczelni nie publikuje, gdyż jest wewnętrzną sprawą szkoły, dodając, że jej ramy czasowe określone są na 10-15 lat⁶²⁸⁾, stwarzając możliwość wykorzystania okazji lub uwzględnienia ich *ex ante*.

Implementacja zarządzania paradoksami w uniwersytecie wymaga identyfikacji napięć strategicznych. Ciekawą obserwacją jest dostrzeżenie podobnych napięć niezależnie od poziomu ekonomicznego czy też kultury kraju. Dla przykładu, masowość kształcenia spowodowała napięcie pomiędzy dążeniem do doskonalenia jakości kształcenia i zwiększaniem liczby osób kształconych. Kolejne napięcie dotyczy tego, czy uszanować wolność prowadzenia badań (finansowanych ze środków publicznych) czy też oczekiwać, że tematyka badawcza będzie związana z potrzebami społecznymi. Następny dylemat – czy uczelnie powinny kształcić na potrzeby rynku pracy (ale jak je określić lub przewidzieć) czy kształcić szeroko, aby absolwenci byli zdolni do podejmowania nowych wyzwań.

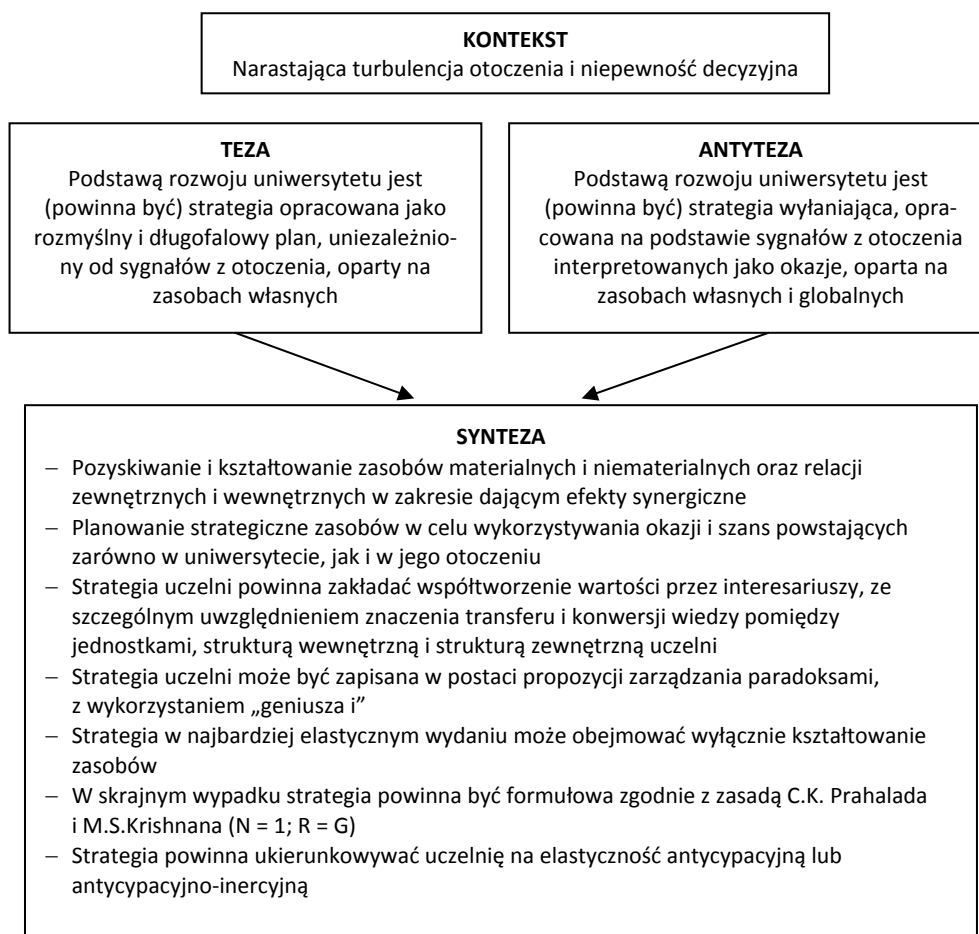
⁶²⁴⁾ Badania przeprowadzone przez Carnegie Foundation na początku lat 90. w 14 krajach wykazały, że uczelnie deklarują znacznie silniejszy związek z reprezentowaną dyscypliną niż z afiliowaną instytucją. J. Enders, Ch. Musselin, op. cit., s. 133.

⁶²⁵⁾ M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, M. Trow, op. cit.

⁶²⁶⁾ R. Krupski, Strategie elastyczne, w: R. Krupski, J. Niemczyk, E. Stańczyk-Hugiet, op. cit., s. 203.

⁶²⁷⁾ Ibid.

⁶²⁸⁾ Informacja własna z międzynarodowej konferencji „From higher to quality education”, zorganizowanej przez Szkołę Wyższą Handlu i Prawa im. R. Łazarskiego w czerwcu 2010 r.



Rys. 49. Dialektyka strategii uczelni

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: R. Krupski, Strategie elastyczne, w: R. Krupski, J. Niemczyk, E. Stańczyk-Hugiet, Koncepcje strategii organizacji, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009, s. 205.

Korzystając z koncepcji de Wita i Meyera, w pracy skoncentrowano się na napięciach strategicznych w poszczególnych wymiarach strategii, tj. procesie tworzenia, treści, kontekście oraz celu istnienia uczelni, nie wiążąc ich wprost z poszczególnymi rodzajami jej działalności (tab. 43).

Tabela 43

Tematy, paradoksy i perspektywy w obszarze strategii uniwersytetu

| Wymiary strategii | Synteza szczegółowa | | |
|----------------------------|---|---|--|
| | Tematy | Paradoksy | Perspektywa Jak zarządzać paradoksem? |
| Proces tworzenia strategii | Myślenie strategiczne | Logika <i>versus</i> kreatywność | Zachować równowagę (G. Hamel, C.K. Prahalad 1999; F. van Vught 2009) |
| | Formowanie strategii | Rozmyślność <i>versus</i> samorzutność | Poszukiwać okazji (R. Krupski 2009), wykorzystać propozycje formowania strategii (S. Hart 1992) |
| | Zmiana strategiczna | Ewolucja <i>versus</i> rewolucja | Wykorzystać ideę organizacji oburęcznej (M. Tushman, Ch. O'Reilly III 1996) |
| Treść strategii | Poziom podstawowych jednostek organizacyjnych | Zasoby własne <i>versus</i> zasoby globalne | Indywidualizować ofertę korzystając z globalnych zasobów (C.K. Prahalad, M.S. Krishnan 2010) |
| | Poziom uniwersytetu | Centralizacja <i>versus</i> decentralizacja | Wzmocnić centrum tworząc warunki do samoorganizacji (G. Hamel, C.K. Prahalad 1999, G. Morgan 2005; B.R. Clark 1998) |
| | Poziom sieci | Rywalizacja <i>versus</i> współpraca | Wykorzystać koncepcję koopetycji (A.M. Brandenburger, B. Nabeluff 1996) |
| Kontekst strategiczny | Kontekst wewnętrzny | Przywództwo organizacyjne (kontrola) <i>versus</i> dynamika organizacyjna (chaos organizacyjny) | Dążyć do hipertekstowej organizacji uniwersytetu (I. Nonaka, H. Takeuchi 2000) lub uniwersytetu trzeciej generacji (J.G. Wissema 2005), wdrożyć kreatywne zarządzanie (D.K. Hurst, J.C. Rush, R.E. White 1989) |
| | Kontekst zewnętrzny | Kształtowanie oferty uczelni: podażowe <i>versus</i> popytowe | Wykroczyć poza orientację klienta (G. Hamel, C.K. Prahalad), wykorzystać teorię interesariuszy (R.E. Freeman 1984; Th. Donaldson, L.E. Preston 1995) |
| Cel istnienia uniwersytetu | | Świątynia wiedzy <i>versus</i> sprawna organizacja | Zmieniać uniwersytet w kierunku organizacji służącej otoczeniu (H.I. Ansoff 1985; B. Wawrzyniak 1999) |

Źródła: Opracowanie własne na podstawie: B. de Wit, R. Meyer, Synteza strategii, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007, s. 33.

4.3.1. Proces tworzenia strategii uniwersytetu

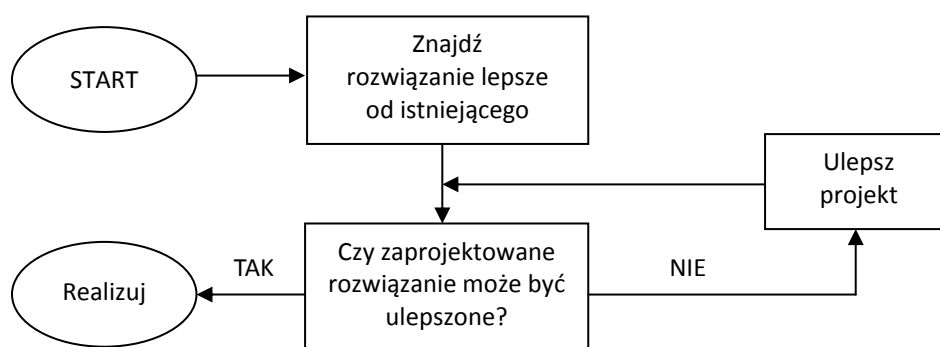
Wracając do paradoksów B. de Wita i R. Meyera, ich opis rozpocznie procesu tworzenia strategii, który odpowiada na pytania kto?, jak? i kiedy? opracowuje (tworzy, analizuje, formułuje, wdraża, modyfikuje i kontroluje) strategię⁶²⁹⁾ uniwersytetu. Na proces ten składają się: myślenie strategiczne, formowanie strategii, zmiana strategiczna⁶³⁰⁾.

⁶²⁹⁾ B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 20.

⁶³⁰⁾ Ibid., s. 33.

4.3.1.1. Paradoks: logika *versus* kreatywność

Myślenie strategiczne składa się z czynności związanych z definiowaniem problemu (rozpoznanie + refleksja) oraz rozwiązywaniem problemu (formułowanie rozwiązania + wdrażanie)⁶³¹. De Wit i Meyer dostrzegają pojawiający się paradoks logika *versus* kreatywność. Odnosząc go do instytucji akademickiej można postawić pytania: czy na etapie definiowania problemu wystarczy posłużyć się opracowaną mapą poznawczą odzwierciedlającą funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego i na tym tle konkretnej uczelni⁶³², kto ma taką mapę opracować? Jeśli przedstawiciele środowiska, to czy powstały obraz uczelni będzie obiektywny, czy oprócz faktów nie pojawią uwarunkowania, swoiste więzy utrudniające przeprowadzenie zmian. Jeśli autorami będą osoby niezwiązane z uczelnią istnieje niebezpieczeństwo, że powstanie obraz niepełny. Optymalne wydaje się wykorzystanie metody *action research*⁶³³. Tak czy inaczej myślenie logiczne (nazywane wertykalnym) powinno być uzupełnione myśleniem kreatywnym, nazywanym też lateralnym, które, jak pisze G. Łasiński, jest [...] *twórcze, inspirujące, skokowe, niekoniecznie każdy jego krok musi być właściwy, nie występuje kategoryzacja ani klasyfikacja i ocena, odkrywa ścieżki najmniej oczywiste oraz korzysta z reguł prawdopodobieństwa*⁶³⁴. Myślenie wertykalne prowadzi do rozwiązywania problemów na podstawie analizy i diagnozy, a pytanie, na które poszukujemy odpowiedzi brzmi: jak ulepszyć istniejące rozwiązanie? (rys. 50).



Rys. 50. Analityczny (usprawniający) sposób formułowania rozwiązania problemu

Źródło: G. Łasiński, *Rozwiązywanie problemów w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007, s. 20.

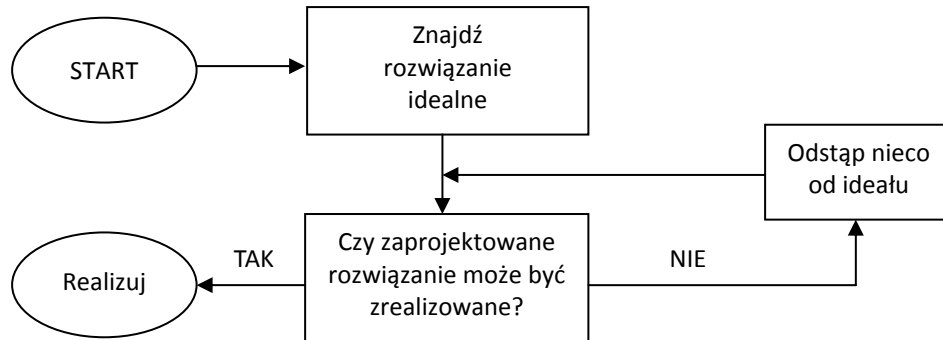
⁶³¹ Ibid., s. 51-52.

⁶³² Por. np. F. van Vught (ed.), *Mapping the higher education landscape. Towards a European classification of higher education*, Springer 2009; J. File, L. Goedegebuure (eds.), *Real time system. Reflections on higher education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*, CHEPS University of Twente, Enschede; CROSS Bureau CROSS, The Hague; Vutim – Brno University of Technology, Brno 2003,

⁶³³ Por. np. A. Chrostowski, *Wiedza i refleksja – podejście „action research”*, w: A.K. Koźmiński, D. Jemielniak (red.), *Zarządzanie wiedzą*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 473-499; A. Chrostowski, *Doradztwo naukowe (action research) jako metoda sprzyjająca uczeniu się organizacji i tworzeniu wiedzy*, w: M. Kostera, *Nowe kierunki w zarządzaniu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 239-255.

⁶³⁴ G. Łasiński, *Rozwiązywanie problemów w organizacji. Moderacja w praktyce*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007, s. 37.

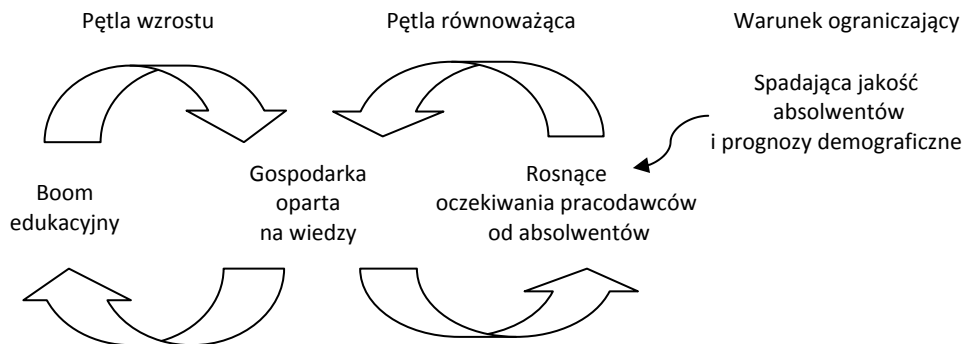
Myślenie lateralne odpowiada syntetycznej postawie w formułowaniu problemu (rys. 51). Jest ono twórcze, inspirujące, „błądzące”, pozwala odkryć rozwiązanie najmniej prawdopodobne⁶³⁵.



Rys. 51. Syntetyczny (idealizujący) sposób formułowania rozwiązania problemu

Źródło: Ibid., s. 21.

Takie rozumowanie jest bliskie projektowania ideału, które stawia pytanie: jak powinna wyglądać nasza organizacja dzisiaj (ideał), a nie jak powinna wyglądać za x lat? Powstają pytania: dlaczego organizacja nie wygląda tak, jak powinna?⁶³⁶, jakie są przeszkody tu i teraz?, co zrobić, aby je jak najszybciej usunąć? Takie rozumowanie jest analogiczne do tego, z którym mamy do czynienia analizując archetyp systemowy granicy wzrostu, opisywany przez P. Senge (rys. 52). Istotne jest ustalenie, dlaczego wzrost (rozwój) organizacji zbliżył się do granicy możliwości, a następnie podjęcie działań eliminujących zidentyfikowane przeszkody (błędy), a nie wywieranie presji na dalsze zmiany⁶³⁷.



Rys. 52. Archetyp „granica wzrostu” w uniwersytecie

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: P. Senge, Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 116.

⁶³⁵ Ibid., s. 36-37.

⁶³⁶ R.L. Ackoff, J. Magidson, H.J. Addison, op. cit., s. XXVII-XXVIII.

⁶³⁷ P. Senge, Piąta dyscyplina. Materiały..., op. cit., s. 114-122.

Gospodarka oparta na wiedzy (GOW) kreuje zwiększony popyt na wykształconych pracowników, ci z kolei wpływają na rozwój GOW. Proces ten jednak nie trwa w nieskończoność, gdyż rozwijająca się gospodarka oparta na wiedzy pod presją rosnącej globalnej konkurencji oczekuje od absolwentów uniwersytetów umiejętności wykorzystania aktualnej wiedzy. Te wymagania opóźniają pętlę równoważącą, a warunkiem ograniczającym są zarówno obniżająca się jakość kształcenia, co jest związane z masowością, jak i prognozy demograficzne wyjątkowo niekorzystne dla Polski na tle innych krajów UE. Jak usunąć bariery wzrostu oczekiwań od absolwentów ze strony pracodawców? Jedną z możliwości są wprowadzane obecnie krajowe ramy kwalifikacji, wymagające od kadry nauczającej określania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, w które zostanie wyposażony absolwent. Pracodawca będzie miał możliwość ich weryfikacji w praktyce.

W zarządzaniu paradoksem logiki i kreatywności w uniwersytecie mogą być pomocne oba schematy (rys. 50 i rys. 51), w zależności od problemu, który chcemy rozwiązać. Oderwanie się od paradygmatu uniwersytetu liberalnego jest warunkiem uwolnienia wyobraźni i nowatorskiego, które K. Perechuda nazywa akceleracyjnym⁶³⁸⁾, spojrzenia na problemy znane od dawna. Logika funkcjonowania uczelni publicznych wskazuje na konieczność przeprowadzania zmian, które wymagają kreatywności. Na przeszkodzie stoi opór wewnętrzny i obrona *status quo*.

Zmiany w uczelni, jeśli mają być rzeczywiste, a nie jedynie pozostające na papierze, dotkną części społeczności akademickiej, a na to nie ma wyraźnego przyzwolenia. Strategia powinna być budowana w powiązaniu z potrzebami rynku, choć i ta opinia, ze względu na szybkość zmian, jest dyskusyjna. Jeśli uczelnia ma zająć aktywną postawę należałoby w szerszym niż dotychczas stopniu zatrudniać specjalistów z biznesu, którzy mogą wskazać, w jakim zakresie wiedza zdobyta w uczelni jest przydatna w pracy zawodowej. Logika postępowania jest konieczna przy kreowaniu misji uczelni tak, aby ta stała się wyobrażeniem społeczności akademickiej o przyszłości uczelni. Logika dotyczy też kodu genetycznego⁶³⁹⁾ instytucji akademickiej, opisującego wartości i normy „wdrukowane” w mury tych szacownych instytucji⁶⁴⁰⁾.

Kreatywne spojrzenie na strategię wymaga przekonania społeczności akademickiej (a nie tylko władz uczelni) do tego, że uczelnia powinna konkurować o wyobrażenie o przyszłości sektora szkolnictwa wyższego, aby odpowiedzieć na pytanie, jakie nowe rodzaje korzyści powinniśmy zaoferować odbiorcom oferty za kilka czy kilkanaście lat. Ponadto warto uzmysłowić sobie, jakie cechy konkurencyjności będą decydować o tym, że oferta stanie się korzystna i w jaki sposób powinien być modyfikowany kontakt uczelni z jej potencjalnymi, obecnymi oraz byłymi odbiorcami. Kreatywność prowadzi do postrzegania uczelni, jak żywego organizmu i odejścia od spojrzenia mechanistycznego. Żywy organizm jest nieprzewidywalny i, podobnie jak skonstruowany mechanizm, szwankuje. W organizacji społecznie odpowiedzialnej reakcja na sygnały z otoczenia jest podobna, jak w przypadku żywego organizmu. Pierwiastek myślenia kreatywnego jest bardzo istotny, gdyż prowadzi do elastyczności podejmowania decyzji (por. strategia wyłaniająca się). Twórczość ma charakter antynomiczny i paradoksalny, a paradoks jest esencją problemu⁶⁴¹⁾. Rzecz w tym,

⁶³⁸⁾ K. Perechuda, *Zarządzanie wiedzą...*, op. cit., s. 8.

⁶³⁹⁾ G. Hamel, C.K. Prahalad (Przewaga konkurencyjna jutra, op. cit., s. 41) piszą o kodzie genetycznym firmy stanowiącym zestaw informacji, założeń oraz uprzedzeń na temat danej branży (w tym firm konkurencyjnych) oraz przekonań, wartości i norm dotyczących sposobu motywowania pracowników, a także relacji pomiędzy interesariuszami firmy.

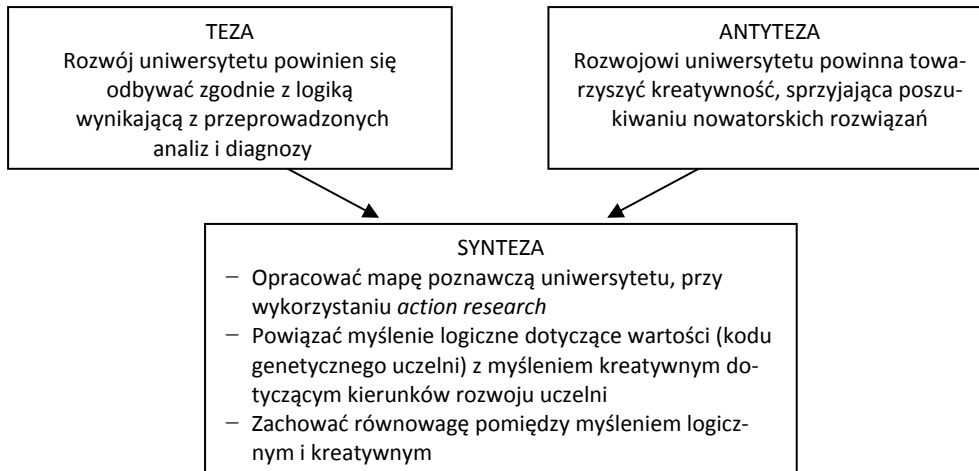
⁶⁴⁰⁾ K. Leja, *Uniwersytet – świątynia wiedzy czy sprawnie działająca organizacja*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2002, nr 1/19, s. 107.

⁶⁴¹⁾ G. Łasiński, op. cit., s. 28 i 47.

że w uczelniach, podobnie jak w wielu organizacjach, zmiany mają często charakter morfo-stazy, niedotyającej sedna problemu.

Synteza myślenia kreatywnego i logicznego jest trudna w uczelni, gdzie jest wiele centrów decyzyjnych. Z praktyki zarządzania wynika jednoznacznie, że logika strategii bez kreatywności, a także *vice versa* jest rozwiązaniem połowicznym. Logika może w najlepszym wypadku zapewnić trwanie, ale z pewnością nie zapewni rozwoju uczelni, natomiast wsparta przez kreatywność tworzy szanse na aktywne uczestnictwo w grze na rynku usług edukacyjnych, badawczych, konsultingowych i innych. Synteza logiki i kreatywności jest doraźnym rozstrzygnięciem paradoksu, lecz zmaganie z paradoksem będzie nadal trwało⁶⁴²⁾. Kluczem jest zachowanie równowagi pomiędzy logiką i kreatywnością, gdyż w innym przypadku uczelnia będzie trwać, co jest równoznaczne z chyleniem się ku upadkowi albo pograżaniem się w chaosie. Śmiałym pomysłem dotyczącym rozwoju uczelni powinny towarzyszyć szczegółowa analiza i rachunek ekonomiczny proponowanych zmian, aby przynajmniej w przybliżeniu poznać skutki finansowe nowatorskich pomysłów. Koncentrowanie się wyłącznie na rozumowaniu racjonalnym prowadzi do sytuacji, w której uniwersytet będzie tkwił w stereotypach, co utrudni, a często uniemożliwi poszukiwanie rozwiązań zapewniających uczelni przewagę konkurencyjną.

Współczesna uczelnia powinna poszukiwać rozwiązań prowadzących do tego, że będzie inna od pozostałych instytucji akademickich, a nie wyłącznie lepsza w tej samej kategorii. Nieprzypadkowo A.K. Koźmiński pisze o zmierzchu strategii⁶⁴³⁾ i buncie struktur⁶⁴⁴⁾, R. Krupski poszukuje nowego paradygmatu strategii⁶⁴⁵⁾, K. Perechuda twierdzi, że należy badać relacje, a nie obiekty, podkreślając, że fundamentem gospodarki sieciowej jest holograficzny obraz rzeczywistości⁶⁴⁶⁾, a ustalenie optymalnej strategii to czynność racjonalna w pełnym tego słowa znaczeniu⁶⁴⁷⁾. Podsumowanie rozważań dotyczących paradoksu logiki i kreatywności zaprezentowano na rys. 53.



Rys. 53. Zarządzanie paradoksem: logika *versus* kreatywność w uniwersytecie

⁶⁴²⁾ B. de Wit, R. Meyer, op. cit. s. 76.

⁶⁴³⁾ A.K. Koźmiński, Zarządzanie w warunkach..., op. cit., s. 36-39.

⁶⁴⁴⁾ Ibid., s. 39-42

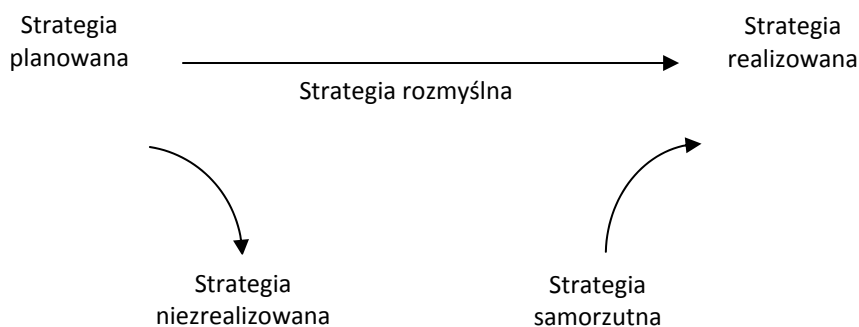
⁶⁴⁵⁾ R. Krupski (red.), Strategie..., op. cit., s. 203-211

⁶⁴⁶⁾ K. Perechuda, Dyfuzja..., op. cit., s. 28.

⁶⁴⁷⁾ Ibid., s. 68.

4.3.1.2. Paradoks: rozmyślność *versus* samorzutność

Proces formowania strategii składa się z: identyfikacji problemów strategicznych (misja, priorytety), postawienia diagnozy (analiza organizacji i jej otoczenia), obmyślenia strategii (opracowanie i wybór wariantu) oraz realizacji strategii (wdrożenie i kontrola wykonania)⁶⁴⁸. H. Mintzberg pisząc o różnych metodach formowania strategii wymienia procesy: tworzenia koncepcji (*the design school*), planowania (*the planning school*), analizy (*the positioning school*), tworzenia wizji (*the entrepreneurial school*), poznawczy (*the cognitive school*), wyłaniający się (*the learning school*), negocjacji (*the power school*), zespołowy (*the cultural school*), reagowania (*the environmental school*), transformacji (*the configuration school*)⁶⁴⁹. Przewrotnie pyta: czy przy tak wielu metodach formowania strategii możliwe jest jej sformułowanie?, odpowiadając, że menedżerowie muszą się uczyć i zarządzać przez zmiany zamiast zarządzać zmianami⁶⁵⁰. W procesie formowania strategii pojawia się paradoks określany przez de Wita i Meyera, posługując się terminologią Mintzberga i Watersa, paradoksem rozmyślności i samorzutności⁶⁵¹. Nasuwa się pytanie: w jakim stopniu strategia uczelni może (powinna) być rozmyślna, tj. oparta na planowaniu i definiowaniu celów strategicznych, a na ile może (powinna) być tworzona inkrementalnie i być spontaniczna, tj. oparta na poszukiwaniu okazji oraz otwarta na sygnały z otoczenia? (rys. 54).



Rys. 54. Typy strategii

Źródło: H. Mintzberg, T. Waters, Of strategies: deliberate and emergent, *Strategic Management Journal* 1985, Vol. 6, No. 3, s. 258.

Uniwersytet według Mintzberga jest profesjonalną biurokracją. Oznacza to, że dominuje w niej profesjonalizm, a struktura organizacyjna jest zdecentralizowana. Praca w uczelni jest w części opisana przez standardy (głównie w zakresie organizacji dydaktyki), a nauczyciele akademicy są względnie niezależni od siebie. Tworzy to możliwość połączenia elementów strategii planowanej (program studiów jest opracowany przez zespół ekspercki i zatwierdzony przez gremia kolegialne) i samorzutnej (nauczyciele akademicy mają swo-

⁶⁴⁸ B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 81-85.

⁶⁴⁹ H. Mintzberg, B. Ahlstrand, J. Lampel, op. cit.

⁶⁵⁰ Ibid., s. 176.

⁶⁵¹ H. Mintzberg, J.A. Waters, op. cit., s. 258.

bodę w realizacji programu, pod warunkiem, że określą wiedzę, umiejętności oraz inne kompetencje, które uzyskają i potrafią ocenić efekty wspólnej pracy nauczycieli i studentów w trakcie zajęć dydaktycznych).

Uczelnia ewoluuje w kierunku adhokracji opisanej również przez Mintzberga. Przykładem jest tworzenie licznych struktur poza jednostkami podstawowymi, takich jak np. segmenty peryferyjne. Współczesną uczelnię powinny cechować przedsiębiorczość, elastyczność, zdolność do organizacyjnego uczenia się oraz oportunizm, a zatem pierwiastek samorzutności w strategii powinien być znaczący, a ta kształtowana stopniowo, struktury organizacyjne heterarchiczne i rozproszone⁶⁵²⁾, a uczelnia otwarta na nowe inicjatywy.

Paradoks rozmyślności i samorzutności w uczelni jest bardziej czytelny, gdy spojrzymy na niego posługując się propozycją S. Harta, który przedstawia pięć sposobów formowania strategii organizacji (rys. 55):

- za pomocą poleceń wydawanych przez kierownictwo (*command mode* – C),
- z wykorzystaniem misji i wizji organizacji (*symbolic mode* – S),
- z wykorzystaniem struktur formalnych i systemu planowania (*rational mode* – R),
- z wykorzystaniem procesów wewnętrznych, a przede wszystkim negocjacji (*transactive mode* – T),
- z wykorzystaniem inicjatyw członków organizacji (*generative mode* – G)⁶⁵³⁾.

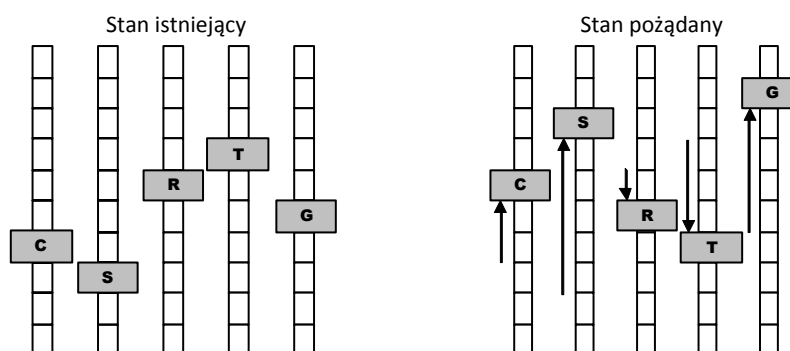
W opisie wykorzystuje się trzy deskryptory: styl zarządzania, rola naczelnego kierownictwa, rola członków organizacji. Jak opisać stan istniejący i pożądany uniwersytetu posługując się propozycją Harta?

Stan istniejący oceniono na podstawie obserwacji i doświadczeń własnych, a także przeprowadzonych wywiadów z rektorami kilkunastu uczelni technicznych oraz analizy najważniejszych dokumentów uczelni. Abstrahując od faktu, że strategię w postaci jawnej istnieją tylko w części analizowanych uczelni, rola centrum zarządzającego (C) nie jest w strategiach wyraźnie akcentowana. Potwierdza to przeświadczenie autora, że władza rektora nie jest wystarczająco silna, natomiast w zakresie formowania strategii kierownictwo odgrywa wiodącą rolę, jednak nie narzuca poglądów. Pożądane było wzmocnienie centrum zarządzającego w zakresie tworzenia strategii uczelni, przy zachowaniu ważnej roli kierownictwa średniego szczebla.

W strategiach polskich uczelni technicznych akcenty wynikające z wizji i misji (S) są widoczne, jednak brakuje wyraźnych odniesień oraz wskazania interakcji pomiędzy misją i strategią, stąd na rys. 55 zaznaczono stan pożądany jako ten, w którym rola misji będzie wykraczała poza cechy „dekoracji” wynikające z obowiązku i nadążania za trendami światowymi.

⁶⁵²⁾ B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 107.

⁶⁵³⁾ S. Hart, An integrative framework for strategy – making process, *Academy of Management Review* 1992, Vol. 17, No. 2, s. 334.



Rys. 55. Cechy strategii uniwersytetu

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Fried, *Government...*, op. cit.

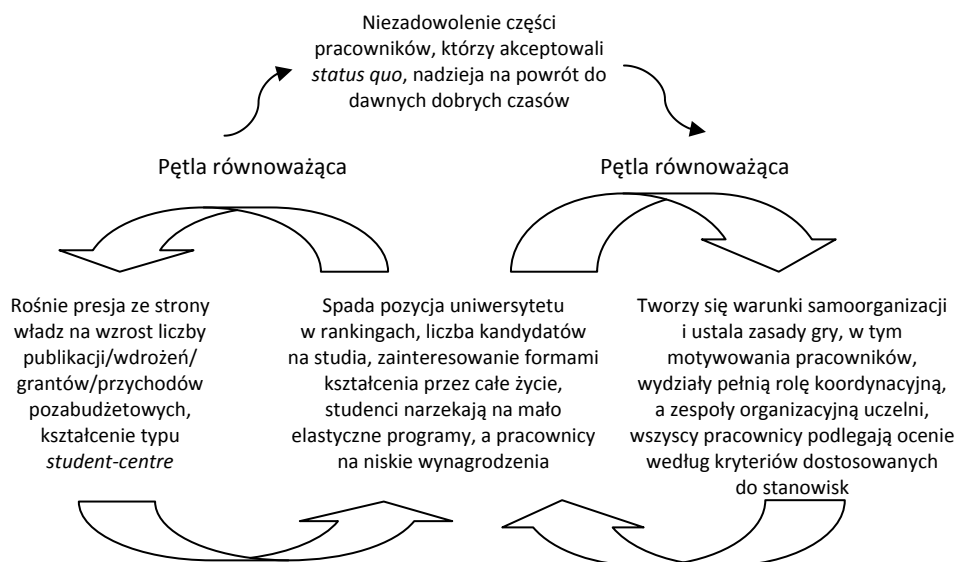
Racjonalność (R) to relatywnie silna cecha strategii, jednak wynika to m.in. z faktu, że strategia opiera się na posiadanych zasobach w znacznie większym stopniu niż na antycypowanych okazjach, stąd przewrotna propozycja obniżenia racjonalności i stworzenia większego pola do samoorganizacji oraz twórczości w oparciu o zasoby globalne. Obniżenie racjonalności powinno się odbyć przy zapewnieniu powszechnej informacji o formowaniu i wdrażaniu strategii uczelni. Przyjmując wzmocnienie roli centrum zarządzającego w formowaniu strategii uczelni należałoby ograniczyć znaczenie ciał kolegialnych, co najprawdopodobniej przy obecnych zasadach wyboru rektora (w polskich uczelniach publicznych) byłoby trudne. Jednocześnie należałoby doskonalić relacje nieformalne (niezinstytucjonalizowane), z pominięciem struktur organizacyjnych uczelni, które mogą utrudniać przepływ wiedzy (T).

Czy posługując się propozycją Harta uczelnie należy jednoznacznie przypisać do organizacji twórczych (G), gdzie planowanie strategii i rola kierownictwa są drugorzędne, natomiast głównymi aktorami są nauczyciele akademicy jako potencjalni twórcy? Mając na uwadze jedną z cech uniwersytetu przedsiębiorczego Clarka, tj. silne centrum sterujące „rozdające karty”, trzeba próbować to wykorzystać poszukując sposobów synergii zasobów oraz atutów poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni. A zatem paradoks silnej roli centrum i rdzenia akademickiego można postrzegać w następujący sposób: kierownictwo tworzy przestrzeń do swobodnej działalności i możliwości samoorganizacji, a pracownicy, którzy zechcą z niej skorzystać pozyskują środki finansowe na działalność, w której są najlepsi. Miarą sukcesu jest stopień pozyskania środków poza tymi, które wynikają z ułomnego algorytmu podziału dotacji finansowej. Krótko mówiąc, są to środki, o które można się starać w drodze konkursu. Rolą silnego centrum jest także doskonalenie uniwersytetu, aby najbardziej twórczym pracownikom zapewniać jak największą swobodę działania, a tym, których działalność jest pozorna proponować przejście na inne stanowisko lub nie przedłużać kontraktu.

W złożonej organizacji, jaką jest uczelnia ważne jest zachowanie równowagi pomiędzy rolą centrum zarządzającego a pracownikami, a zatem strategia uczelni powinna być kombinacją wszystkich wymienionych wyżej elementów, z zastrzeżeniem, że drugi (*symbolic mode*) i ostatni (*generative mode*) z nich są silniejsze od pozostałych. Strategia uczelni powinna zatem łączyć rozbieżne konfiguracje, natomiast udział konfiguracji, w których rola kierownictwa jest zbliżona do siebie może być mniejszy⁶⁵⁴.

⁶⁵⁴ Por. S. Hart, op. cit., s. 345-346.

Jak zarządzać paradoksem towarzyszącym formowaniu strategii? Sytuację można zilustrować za pomocą archetypu systemowego „przerzucanie brzemienia” opisanego przez P. Senge⁶⁵⁵, który pokazuje, że w organizacjach analizuje się symptomy „choroby” organizacji, nie docierając do jej przyczyn. Leczenie symptomów można porównać do malowania fasady budynku, który nadaje się do generalnego remontu. Takie działanie jest pozornie spektakularne. „Przerzucanie brzemienia” w uniwersytecie polega na tym, że kierownictwo uczelni/wydziału stawia pracownikom nowe zadania, nie tworząc warunków sprzyjających ich realizacji (rys. 56). Powoduje to frustrację osób, które osiągają ponadprzeciętne wyniki w pracy naukowej/dydaktycznej/organizacyjnej, związaną z brakiem wyraźnej motywacji do lepszej pracy. Wzbudzenie tendencji do działania jest realne nawet przy założeniu, że nakłady budżetowe na szkolnictwo wyższe wyrażnie nie wzrosną, a politycy nie zdecydują się na wprowadzenie odpłatności za studia. Warunkiem koniecznym jest ustalenie przejrzystych zasad gry i pozwolić pracownikom „grać” – wtedy rozwiązywanie umów o pracę nie będzie następowało w przeddzień rotacji. Należałoby wprowadzić powszechne mierzalne oceny osiągnięć, które zawsze będą budziły kontrowersje, ale ich wprowadzenie byłoby nową jakością, stanowiącą punkt wyjścia doskonalenia funkcjonowania uniwersytetu.



Rys. 56. Archetyp „przerzucanie brzemienia” w uniwersytecie

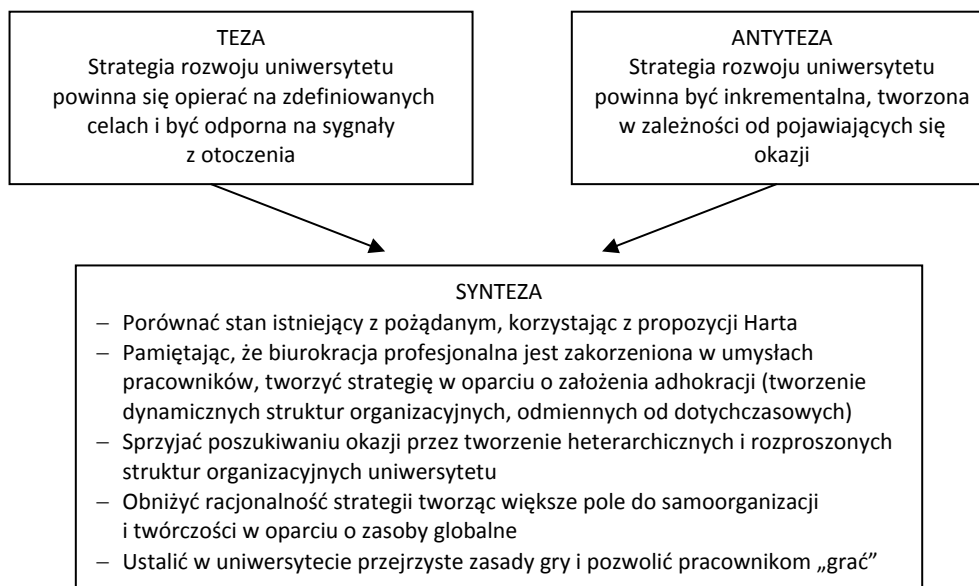
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: P. Senge, Piąta dyscyplina. Materiały..., op. cit., s. 126.

Proponowane zmiany są drugiego rodzaju, a zatem dotyczą fundamentów, które trzeba naprawić, aby „uniwersytecki dom” lepiej funkcjonował w warunkach wszechobecnej niepewności i nieprzewidywalności. Propozycje (rys. 56) zostały wybrane jako te, które dotyczą ważnych kwestii funkcjonowania uniwersytetu, jednak z pewnością nie są to jedyne problemy do rozwiązania. Archetyp „przerzucanie brzemienia” pokazuje, że sięganie do objawów, a nie do przyczyn prowadzi do przerzucania przez kierownictwo odpowiedzialności za brak oczekiwanych efektów na pracowników i odwrotnie, przerzucanie odpowie-

⁶⁵⁵ P. Senge, Piąta dyscyplina. Materiały..., op. cit., s. 123-134.

działności przez pracowników na kierownictwo za stosowane metody zarządzania. Jedno i drugie nie sprzyja poprawie pozycji uczelni/wydziału na tle innych.

Podsumowanie rozważań dotyczących paradoksu rozmyślności i samorzutności tworzenia strategii zaprezentowano na rys. 57.



Rys. 57. Zarządzanie paradoksem: rozmyślność *versus* samorzutność w uniwersytecie

4.3.1.3. Paradoks: zmiany ewolucyjne *versus* zmiany rewolucyjne

Nieodłącznym elementem związanym ze zmianą (odnową) strategiczną jest paradoks zmian ewolucyjnych i rewolucyjnych, który jest szczególnie ważny w instytucjach akademickich, a parametrami opisującymi tempo zmian są ich zakres oraz amplituda⁶⁵⁶. „Ewolucja” oznacza *przedłużający się okres fazy wzrostu organizacji bez wstrząsów*, natomiast termin „rewolucja” oznacza *okresy zaburzeń w rozwoju organizacji*⁶⁵⁷. W literaturze przedmiotu zmiany rewolucyjne są nazywane burzycielskimi, wywrotowymi lub radykalnymi, natomiast zmiany ewolucyjne płynnymi⁶⁵⁸. Zmiany rewolucyjne odbywają się pod presją czasu i wymagają „zagęszczenia wysiłku”⁶⁵⁹. Zmiany te przebiegają gwałtownie, mają charakter radykalny i są zwykle odpowiedzią na turbulencje otoczenia⁶⁶⁰. L.E. Greiner przedstawia rozwój organizacji składający się pięciu faz ewolucyjnego wzrostu organizacji, przeplatanych fazami rewolucyjnych zmian. Każda z tych faz jest wynikiem poprzedniej

⁶⁵⁶ S. Kyvik, op. cit., s. 189-205.

⁶⁵⁷ L.E. Greiner, Evolution and revolution as organizations grow, *Harvard Business Review* 1972, July-August, s. 38.

⁶⁵⁸ B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 120.

⁶⁵⁹ J. Skalik, Problem dynamiki zmian w zarządzaniu współczesnymi organizacjami, w: J. Skalik (red.), *Zmiana warunkiem sukcesu. Dynamika zmian w organizacji – ewolucja czy rewolucja*, Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, nr 1141, Wrocław 2006.

⁶⁶⁰ Ibid.

oraz wpływa na następną fazę. I tak rozwój, którego siłą napędową jest kreatywność wywołuje kryzys kierowania. Ten z kolei wyznacza rozwój organizacji pod silnym kierownictwem, co prowadzi do kryzysu autonomii. Wymusza to większe delegowanie uprawnień, co może skutkować utratą kontroli kierownictwa nad organizacją. W następnej fazie ewolucyjnego rozwoju organizacji kierownictwo pełni rolę koordynacyjną, co sprawia, że efektywniej wykorzystywane są zasoby organizacji. Dochodzi jednak do kryzysu biurokracji (*red-tape crisis*) wynikającego z odpowiedzialności kierowników za podejmowanie decyzji i rozwiniętej sprawozdawczości. Kryzys ten stanowi impuls do współpracy w organizacji i sformalizowana faza rozwoju ewoluuje w kierunku bardziej spontanicznej, w organizacji dominuje zespołowe rozwiązywanie problemów, a organizacja przyjmuje strukturę macierzystą⁶⁶¹. B. Nogalski rozważając atuty i słabości podejść rewolucyjnego i ewolucyjnego do poważnej zmiany strategicznej w organizacji podkreśla, że [...] *niezbędna jest harmonia między strukturami organizacyjnymi systemami wsparcia, procesami, umiejętnościami pracowników, zasobami i systemem motywacyjnym i horyzontem czasu*⁶⁶². B.R. Clark zauważa, że teorie organizacji koncentrują się zwykle na strukturze oraz efektywności i dostrzega potrzebę prowadzenia badań nad kulturą organizacji oraz rolą norm, symboli i wartości. Uniwersytety są przykładem organizacji o określonych normach dotyczących relacji wewnętrznych oraz relacji z otoczeniem⁶⁶³. Jako przykład Clark przytacza amerykańskie uczelnie (z lat 60. XX w.), w których opracowywanie i zmiany programu kształcenia były dokonywane z udziałem interesariuszy zewnętrznych, a uczelnie utrzymywały ścisłe kontakty z absolwentami, z korzyścią dla obu stron, natomiast studenci czuli się współodpowiedzialni za budowanie reputacji swojej uczelni⁶⁶⁴.

Jak „wygrać” paradoks rewolucji i ewolucji i jak nim zarządzać? Ciekawą propozycją, którą można wykorzystać w uniwersytecie jest koncepcja opracowana przez Ch. O’Reilly III i M. Tushmana, nazwana oburęczną (bipolarną) organizacją (*ambidextrous organization*)⁶⁶⁵. Oddzielone są w niej dwie sfery działalności organizacji: nowa – badawcza (tj. odkrywanie nowej wiedzy), powstała w wyniku rewolucyjnych zmian i tradycyjna – eksploatacyjna (rozwijanie wiedzy dotychczasowej), doskonała ewolucyjnie. Te dwie sfery funkcjonują „obok” siebie. Elementem łączącym jest jednostka integrująca złożona z doświadczonych pracowników. Tushman i O’Reilly III zastanawiają się nad tym:

- dlaczego wszyscy menedżerowie stają przed problemem bezwładności organizacji i oporem wobec innowacji i zmian,
- dlaczego nawet zmiany inkrementalne są trudne do przeprowadzenia.

Wyjściem z sytuacji jest, ich zdaniem, połączenie zdolności organizacji do jednoczesnego przeprowadzania zmian ewolucyjnych i rewolucyjnych⁶⁶⁶. Ciekawym spostrzeżeniem poczynionym na podstawie badań przeprowadzonych przez O’Reilly III i Tushmana jest to, że zwrot z działalności eksploatacyjnej jest pewniejszy niż ten z działalności

⁶⁶¹ L.E. Greiner, op. cit., s. 40-44.

⁶⁶² B. Nogalski, Idea strategii „błękitnego oceanu” w rozwiązywaniu kluczowych problemów polskich przedsiębiorstw w zakresie zarządzania, w: Rokita J. (red.), Ku nowym paradygmatom..., op. cit., s. 123.

⁶⁶³ B.R. Clark, The organizational saga in higher education, *Administrative Science Quarterly* 1972, Vol. 17, s. 178-184. Por także: M. Kwiek, Transformacje..., op. cit., s. 214-217.

⁶⁶⁴ Ibid., s. 181-182.

⁶⁶⁵ Ch. O’Reilly III, M. Tushman, The Ambidextrous Organization, *Harvard Business Review* 2004, April, s. 74.

⁶⁶⁶ M. Tushman, Ch.A. O’Reilly III, Ambidextrous Organization: Managing Evolutionary and Revolutionary Change, *California Management Review* 1996, Vol. 3, No. 4, s. 8.

badawczej, co skutkuje szybszymi zmianami w procesie eksploatacji niż eksploracji⁶⁶⁷. M. Bratnicki podkreśla, że efektywne organizacje poszukują równowagi pomiędzy eksploatacją i eksploracją, co wymaga przewidywania i kształtowania otoczenia⁶⁶⁸. P.A. Levinthal i J.G. March podkreślili znaczenie zachowania równowagi pomiędzy tymi procesami⁶⁶⁹. Natomiast badania O'Reilly III i Tushmana pokazały, że 90% organizacji, które jednocześnie przeprowadziły zmiany ewolucyjne⁶⁷⁰ i rewolucyjne⁶⁷¹ osiągnęło sukces⁶⁷². Istotą organizacji oburęcznej jest struktura ułatwiająca dzielenie się wiedzą, a zwłaszcza dobrymi praktykami. Kierownictwo takiej organizacji pełniąc rolę koordynującą ułatwia nowym jednostkom budowanie relacji z jednostkami o długiej tradycji, a także stanowi parasol ochronny w pierwszym okresie działalności. Wspólną cechą organizacji oburęcznych jest przywiązywanie znaczenia do kultury i wartości organizacji oraz społecznej odpowiedzialności. Autonomia, podejmowanie ryzyka, otwartość wobec innowacji, to cechy wspólne, natomiast sposób ich wyrażania w poszczególnych organizacjach jest zróżnicowany. Ważne jest przy tym przewidywanie, że w takiej sytuacji może się zdarzyć konieczność przeprowadzenia innowacji radykalnej bez konsultacji⁶⁷³. Wtedy tradycyjna kolegialność stanowi przeszkodę.

Procesy zmian w uniwersytetach mogą dotyczyć trzech integralnie związanych ze sobą zagadnień: struktury organizacyjnej uczelni, kultury organizacyjnej oraz interesów określonych grup społeczności akademickiej⁶⁷⁴. Zmiany strukturalne mają podłoże technologiczne, ekonomiczne i społeczne⁶⁷⁵. Postęp w przekazywaniu informacji spowodował zmianę metod pracy, kształcenia oraz komunikacji i rozwój współpracy międzynarodowej w ujęciu globalnym. Szybkie zmiany zachodzące w gospodarce powodują, że uzyskane wykształcenie i związany z tym tzw. zawód wyuczony i zawód wykonywany to pojęcia przechodzące do historii. Pojawiło się pojęcie „pracowników wiedzy”⁶⁷⁶. Rosnące aspiracje społeczeństw spowodowały lawinowy wzrost zainteresowania kształceniem na poziomie wyższym, a także kształceniem ustawicznym osób w różnym wieku, jednak odsetek osób korzystają-

⁶⁶⁷ J.G. March, Exploration and exploitation in organizational learning, *Organization Science* 1991, Vol. 2, No. 1, s. 73.

⁶⁶⁸ M. Bratnicki, Kształtowanie przedsiębiorczego rozwoju organizacji w warunkach nieprzewidywalności zmian, w: J. Rokita (red.), *Zarządzanie w warunkach nieprzewidywalności zmian*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2009, s. 29.

⁶⁶⁹ D.A. Levinthal, J.G. March, The myopia of learning, *Strategic Management Journal* 1993, Vol. 15, Winter, s. 105.

⁶⁷⁰ Innowacje przyrostowe (*incremental innovation*) przeprowadzane w ramach istniejącej struktury, polegające na niewielkim udoskonaleniu produktów, co w efekcie przyniosło większą jego wartość dla klientów. M. Tushman, Ch. O'Reilly III, op. cit., s. 76.

⁶⁷¹ Innowacje architektury (*architectural innovation*) przeprowadzane przez struktury zadaniowe funkcjonujące w ramach firmy, lecz poza obowiązującą hierarchią organizacyjną, polegające na doskonaleniu technologii, zmieniające w istotny sposób funkcjonowanie organizacji, a także innowacje radykalne (*discontinuous innovation*) przeprowadzane przez zespoły funkcjonujące poza firmą i niezależne od hierarchii tam obowiązującej, których zadaniem było wprowadzenie radykalnej zmiany funkcjonowania firmy (np. zakończenie produkcji klasycznych aparatów fotograficznych i rozpoczęcie produkcji aparatów cyfrowych). M. Tushman, Ch. O'Reilly III, op. cit., s. 76.

⁶⁷² Ibid.

⁶⁷³ Ibid., s. 27.

⁶⁷⁴ S. Kyvik, op. cit., s. 25.

⁶⁷⁵ Ibid., s. 26.

⁶⁷⁶ Por. np. Th. Davenport, *Zarządzanie pracownikami wiedzy*, Wolters Kluwer, Kraków 2007; D. Jemielniak, *Praca oparta na wiedzy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

cych z tych form kształcenia w Polsce znacząco odbiega od obserwowanego w wielu krajach OECD. Podstawowym wyróżnikiem zakresu zmian strukturalnych jest dywersyfikacja instytucjonalna uczelni⁶⁷⁷⁾.

W uniwersytecie zorganizowanym według koncepcji organizacji bipolarnej część eksploracyjna mogłaby wyznaczać kierunek zmian strukturalnych. Architektura tak zorganizowanej uczelni składa się z niewielkich zespołów, dzięki czemu ich członkowie mają poczucie przynależności do zespołu i odpowiedzialności za rezultaty działalności. Z drugiej strony, wiele inicjatyw jest podejmowanych „centralnie”, aby zmniejszyć ich koszty i nie powielać działań. Oznacza to w praktyce, że współistnieją: silne i służebne centrum oraz zdecentralizowane, względnie samodzielne jednostki organizacyjne. Taka propozycja jest zbiedzna z tezą M. Raynora, że: [...] w *biznesie pokrewieństwo między [...] przeciwnościami sięga o wiele głębiej, do istoty działań, które trzeba podejmować, aby osiągnąć przewagę. Właśnie na tym polega paradoks strategii: te same zachowania i cechy, które maksymalizują prawdopodobieństwo poważnego sukcesu firmy, maksymalizują również prawdopodobieństwo całkowitej klęski*⁶⁷⁸⁾. B. Nogalski zwraca uwagę, że paradoks strategii Raynora może służyć operacjonalizacji paradygmatu organizacji, gdyż opisuje przyszłość za pomocą trwałych wyborów, z uwzględnieniem wszeobecnej niepewności⁶⁷⁹⁾. Tę konstatację można odnieść również do współczesnego uniwersytetu.

Analizując możliwość wykorzystania idei organizacji oburęcznej w instytucji akademickiej trzeba stwierdzić, że wymaga to zatrudnienia osoby kierującej uczelnią, wyłonionej w drodze otwartego konkursu, na czas znacząco przekraczający długość obecnych kadencji rektorskich. Od kierownictwa uczelni oczekuje się podjęcia się roli dyrygenta orkiestry. Dyrygent musi pamiętać o tym, że organizacyjne mechanizmy uczenia się organizacji oburęcznej (tj. decentralizacja, eliminowanie biurokracji, wzmocnienie indywidualnej autonomii, rozliczalność i skłonność do podejmowania ryzyka) są podobne w organizacjach, które odniosły sukces i tych, które poniosły porażkę⁶⁸⁰⁾.

Przeprowadzenie rewolucyjnych zmian w uczelni utrudnia zainwestowanie znacznych środków publicznych w wyposażenie, niekiedy stanowiących balast, którego trudno się pozbyć lub zmienić jego przeznaczenie. To z kolei prowadzi do tzw. potrzasku inwestycyjnego⁶⁸¹⁾. Kolejną barierą jest potrzask kompetencyjny, w którym znajduje się uczelnia, podobnie jak każda organizacja. Doskonalenie jakości kształcenia, które w ostatnich latach jest przedmiotem wyjątkowego zainteresowania europejskich organizacji akademickich, komisji akredytacyjnych i instytucji szkolnictwa wyższego stanowi pokusę do większej niż dotychczas standaryzacji usług edukacyjnych. Z jednej strony jest to zrozumiałe, z drugiej jednak ogranicza twórczy rozwój form i metod kształcenia, gdyż przeważa przekonanie o konieczności dostosowania się do obowiązujących standardów, co może prowadzić do potrzasku systemowego. Równie istotne jest dotrzymywanie zobowiązań wobec interesariuszy, aby nie wpaść w potrzask zobowiązań i utracić reputację⁶⁸²⁾. W uniwersytecie reformy są odpowiednikiem „niekończącej się opowieści”, gdyż zmiany wynikają raczej

⁶⁷⁷⁾ Por. np. S. Reichert, Institutional diversity in higher education, Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders, European University Association, Brussels 2009.

⁶⁷⁸⁾ M. Raynor, Paradoks..., op. cit., s. 19-20.

⁶⁷⁹⁾ B. Nogalski, Paradoks strategii jako..., op. cit.

⁶⁸⁰⁾ Ibid., s. 27.

⁶⁸¹⁾ B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 121-122.

⁶⁸²⁾ Ibid.

z uzupełniania dawnych procedur niż naruszenia fundamentów. Bardzo ważne jest zachowanie równowagi pomiędzy kontynuacją a zmianą⁶⁸³.

Niezależnie od metody wprowadzania zmian w uniwersytecie, ich istotą jest doskonalenie funkcjonowania organizacji. O'Reilly III i Tushman proponują tworzenie mapy innowacji, porządkującej informacje o planowanych i przeprowadzanych zmianach adresowanych do obecnych i nowych klientów, którą można również wykorzystać w uczelni (tab. 44).

Tabela 44

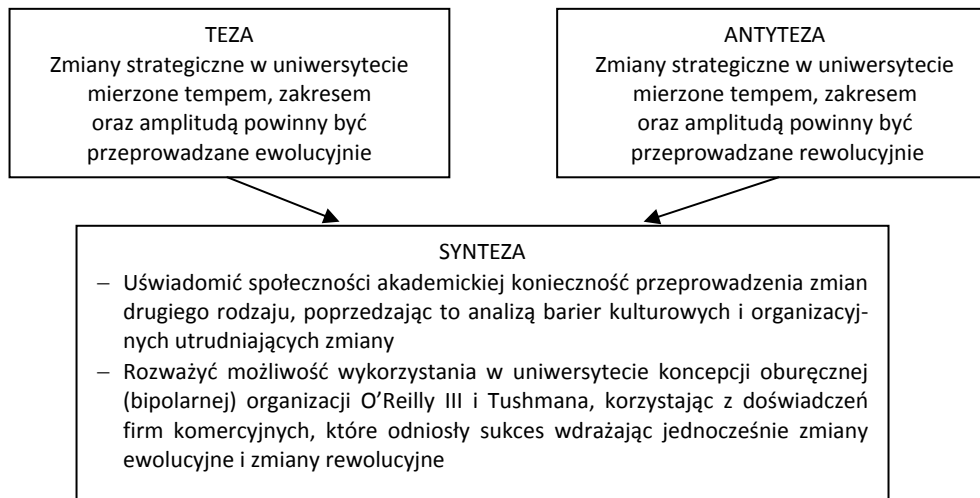
Mapa innowacji w uniwersytecie

| Klienci | Innowacje przyrostowe | Innowacje w architekturze organizacji | Innowacje radykalne |
|---------|--|--|--|
| Nowi | <ul style="list-style-type: none"> – Uruchomienie studium podyplomowego lub studium MBA – Doskonalenie promocji oferty dydaktycznej przez rozszerzenie współpracy ze szkołami ponadgimnazjalnymi regionu – Nawiązanie umowy o współpracy z inną organizacją | <ul style="list-style-type: none"> – Uruchomienie nowych form kształcenia przez całe życie, oferowanych dla różnych grup odbiorców – Decentralizacja zarządzania finansami uczelni – Opracowanie nowej oferty studiów w języku angielskim | <ul style="list-style-type: none"> – Uruchomienie kształcenia zawodowego typu <i>sandwich</i>, adresowanego do przedstawicieli wybranych grup zawodowych – Wprowadzenie samodzielności finansowej wydziałów, pod warunkiem wcześniejszego ustalenia obowiązkowej odpłatności za studia |
| Obecni | <ul style="list-style-type: none"> – Korekta programu studiów – Zmniejszenie pensum – Zmiana nazwy uczelni | <ul style="list-style-type: none"> – Utworzenie kierunku studiów – Zmiany organizacyjne w ramach jednostki organizacyjnej uczelni – Połączenie katedr w ramach wydziału | <ul style="list-style-type: none"> – Utworzenie studiów międzykierunkowych lub makrokierunków kształcenia – Opracowanie oferty dla studentów, z wykorzystaniem kształcenia na odległość – Połączenie istniejących wydziałów lub katedr z różnych wydziałów |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Ch. O'Reilly III, M. Tushman, The Ambidextrous Organization, *Harvard Business Review* 2004, April, s. 77.

Podsumowanie rozważań dotyczących paradoksu ewolucji i rewolucji w zakresie zmiany strategicznej zaprezentowano na rys. 58.

⁶⁸³ A.M. Pettigrew, Innovative forms of organizing: progress, performance and process, w: A.M. Pettigrew et al. (eds.), *Innovative forms of organizing. International perspectives*, Sage Publications, London 2003, s. 331-351. Cyt. za: R. Rinne, J. Koivula, op. cit., s. 104.



Rys. 58. Zarządzanie paradoksem: zmiany ewolucyjne *versus* zmiany rewolucyjne w uniwersytecie

4.3.2. Treść strategii

Z punktu widzenia treści strategię można formować w kategoriach zasobów (materialnych lub niematerialnych) lub źródeł ich pozyskiwania (wewnętrznych i zewnętrznych). W pracy przyjęto inny podział opisu treści strategii przez antynomie, związany z działalnością koncentrującą się że na trzech poziomach:

- podstawowych jednostek organizacyjnych uniwersytetu, gdzie szczególne znaczenie mają relacje zewnętrzne, związane z reprezentowanymi dyscyplinami wiedzy,
- uniwersytetu, którego rolą jest koordynacja i harmonizacja działalności poszczególnych jednostek organizacyjnych, gdyż uczelnia musi potrafić działać jako zintegrowana organizacja i jako wiele autonomicznych zróżnicowanych jednostek⁶⁸⁴⁾,
- sieci, której uniwersytet jest jednym z równoprawnych elementów, a pozycja uczelni zależy od zasobów wewnętrznych i relacji z partnerami zewnętrznymi.

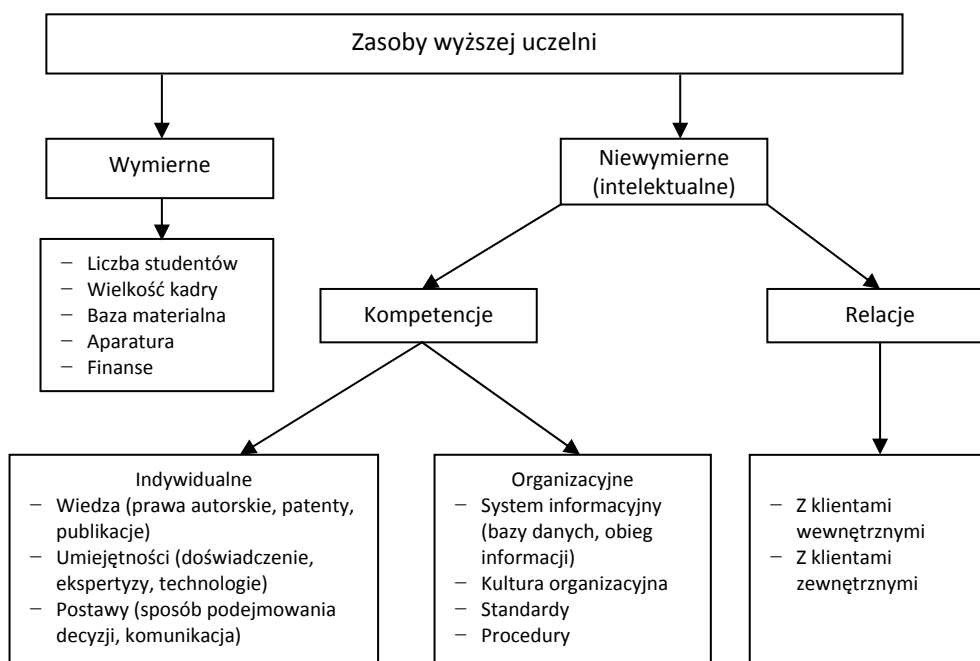
4.3.2.1. Paradoks: zasoby własne *versus* zasoby globalne

Poziom obszar działalności (wydziały/instytuty/katedry) jest głównym polem urzeczywistniania misji uczelni. Nie wyklucza to współpracy pomiędzy jednostkami organizacyjnymi. Z wypowiedzi rektorów uczelni technicznych, z którymi były przeprowadzane wywiady wynika, że współpraca jest utrudniona z powodu odmiennych interesów różnych jednostek organizacyjnych (zwłaszcza w uczelniach kilkunastowydziałowych) oraz silnej pozycji dyscyplinarnego podziału wiedzy. W uczelni na poziomie obszaru działalności można zaobserwować paradoks zawarty w pytaniu: z jakich zasobów korzystać: wewnętrznych czy globalnych?

Aby zobrazować kontekst tego paradoksu przedstawione zostaną zasoby uczelni, głównie te najważniejsze – niematerialne (rys. 59)⁶⁸⁵⁾.

⁶⁸⁴⁾ B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 145.

⁶⁸⁵⁾ Ibid., s. 162.



Rys. 59. Klasyfikacja zasobów wyższej uczelni

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: D. Dobija, *Metodyka szacowania wiedzy*, w: B. Wawrzyniak (red.), *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, Warszawa 2003, s. 285.

Wśród zasobów niematerialnych uczelni zwracają uwagę relacje wewnętrzne pomiędzy władzami uczelni, nauczycielami akademickimi, pozostałymi pracownikami i studentami. Ważne znaczenie mają również kompetencje, stanowiące [...] *swoisty koktajl właściwy każdej jednostce, składający się z kwalifikacji w ścisłym tego słowa znaczeniu, nabytych przez kształcenie techniczne i zawodowe, postaw społecznych, umiejętności pracy w zespole, zdolności podejmowania inicjatyw, zamiłowania do ryzyka*⁶⁸⁶. J. Delors podkreśla, że wyższa uczelnia spełnia szczególną rolę w procesie edukacji społeczeństwa, gdyż jej celem jest m.in. kształcenie pracowników i studentów, którzy uczą się, aby wiedzieć (zdobywają narzędzia zrozumienia), aby działać (oddziaływać na środowisko), aby żyć wspólnie (współpracując na różnych płaszczyznach) oraz aby być⁶⁸⁷.

M.E. Porter, przypominając nazwisko E. Penrose, twórczyni szkoły zasobowej zauważa, że bliska tej szkoły jest strategia oparta na kompetencjach, która koncentruje się głównie na zasobach niematerialnych⁶⁸⁸. Wśród nich istotny wpływ na pozycję konkurencyjną organizacji (uczelni) mają zasoby unikalne, trudne do imitacji, użyteczne⁶⁸⁹, trudne do

⁶⁸⁶ J. Delors (red.), *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, 1998, s. 90.

⁶⁸⁷ *Ibid.*, s. 8.

⁶⁸⁸ M.E. Porter, *op. cit.*, s. 107

⁶⁸⁹ R. Krupski, J. Niemczyk, E. Stańczak-Hugiet (*op. cit.*, s. 172) za K. Obłójem piszą, że [...] *zasób sam w sobie nie jest produktywny, ważna jest umiejętność jego wykorzystania [...] firmy, które nie mają umiejętności pozwalających na efektywne wykorzystanie zasobów, nie mają przewagi konkurencyjnej z tytułu zasobów.*

zastąpienia, bardziej wartościowe niż zasoby innych firm⁶⁹⁰). Wśród kompetencji indywidualnych zwracają uwagę wiedza i umiejętności, głównie ukryte oraz możliwości ich konwersji w wiedzę dostępną, czytelną dla innych i często skodyfikowaną⁶⁹¹). Z uwagi na szczególne znaczenie kompetencji omówione zostaną one nieco szerzej, począwszy od nieistotnych do wyjątkowych, gdyż każde z nich mają znaczenie w uczelni (rys. 60).

Kompetencje nieistotne to takie, które można zlecić firmie zewnętrznej. Ich identyfikacja jest wbrew pozorom zadaniem trudnym i odpowiedzialnym, gdyż poza wymiarem ekonomicznym należy brać pod uwagę aspekt społeczny, a także bezpieczeństwo uczelni. Nieuniknione jest przy tym ścieranie się różnych poglądów, a wiedza pozwalająca uznać określone kompetencje uczelni za nieistotne oznacza konieczność znalezienia równowagi pomiędzy tymi sprzecznościami⁶⁹²).

| | | |
|------|-----------------------------|-----------------------------------|
| duża | Kompetencje niewykorzystane | Kompetencje wyjątkowe |
| | wykorzystanie | chronienie, szersze Wykorzystanie |
| mała | Kompetencje nieistotne | Kompetencje podstawowe |
| | outsourcing | zachowanie, rozwijanie |
| | mały | duży |

Stożek wykorzystania wiedzy

Rys. 60. Macierz kompetencji

Źródło: G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, Zarządzanie wiedzą w organizacji, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 66.

Kompetencje podstawowe, podobnie jak nieistotne, charakteryzują się małym stopniem konkurencyjności, lecz w odróżnieniu od nich cechują się dużym stopniem wykorzystania wiedzy. Do zadań związanych z tymi kompetencjami można zaliczyć obsługę administracyjną uczelni, w szczególności obsługę studentów w dziekanatach i domach studenckich, obsługę pracowników w działach personalnych, obsługę formalności związanych z prowadzonymi badaniami naukowymi, a także obsługę finansową uczelni.

⁶⁹⁰) M.E. Porter (op. cit., s. 108) podkreśla, że związek pomiędzy zasobami i działaniami jest bardzo ważny, gdyż zasoby mają z natury pośrednią pozycję w łańcuchu przyczynowym.

⁶⁹¹) I. Nonaka, H. Takeuchi, op. cit., s. 6.

⁶⁹²) I. Nonaka, R. Toyama, The knowledge-creating theory revised: knowledge creation as a synthesizing process, *Knowledge Management Research and Practice* 2003, No. 1, s. 4.

Kompetencje niewykorzystane to te, które mogłyby być wykorzystane, gdyby konkurencję pomiędzy wydziałami uzupełnić o bliższą współpracę. Miarą wykorzystania kompetencji w uczelni są efekty współpracy pomiędzy poszczególnymi jednostkami organizacyjnymi uczelni oraz współpracy z otoczeniem. Niezależnie od wątpliwości dotyczących braku precyzji, fragmentaryczności i jednostronności poszczególnych wskaźników, pomiar efektów współpracy jest zasadny.

Kompetencje wyjątkowe stanowią główne źródło przewagi konkurencyjnej uczelni. W zakresie działalności dydaktycznej zadaniami związanymi z wykorzystaniem wyjątkowych kompetencji uczelni są np.: dywersyfikacja programów kształcenia, tworzenie nowych kierunków studiów i nowych specjalności, a także kształcenie na unikatowych kierunkach studiów oraz makrokierunkach i studiach międzykierunkowych. Istotne są też kompetencje wyjątkowe w zakresie oferty związanej z działalnością badawczo-rozwojową, a także realizacją trzeciej misji uniwersytetu.

Zasoby – systemy działania – oferta rynkowa

Z punktu widzenia wszystkich rodzajów działalności uczelni, napięcie strategiczne dotyczy tego, czy uniwersytet powinien korzystać z posiadanych zasobów czy też sięgać po zasoby zewnętrzne⁶⁹³. Paradoks polega na tym, że w pierwszym przypadku doceniamy zasoby własne i staramy się je optymalnie wykorzystać, w drugim oferta może być szersza, na co pozwalają zasoby zewnętrzne, jednak pojawia się syndrom „złe, bo nie nasze”, czyli sygnał, że zasoby własne są niewystarczające lub niedoskonałe. Rozwiązaniem wydaje się transformacja uczelni, wzorując się na transformacji biznesu zaproponowanej przez C.K. Prahaladą i M.S. Krishnaną, nazywana $N = 1, R = G$ ⁶⁹⁴, zaadaptowana do realiów uniwersytetu. Idea ta oznacza, że oczekiwania interesariuszy, w tym wypadku studentów i potencjalnych nabywców usług związanych z prowadzoną działalnością badawczo-rozwojową, powinny być indywidualizowane, przy wykorzystaniu zasobów globalnych. Przeszkody w korzystaniu z zasobów globalnych są obecnie głównie natury finansowej, jednak w przyszłości nie powinny one ograniczać możliwości wymiany nauczycieli akademickich, jeśli masowości kształcenia ma towarzyszyć doskonalenie jakości. Słabością tej propozycji jest mniejsza niż obecnie ochrona posiadanych zasobów. Sprzyja temu coraz większy dostęp do zasobów wiedzy m.in. dzięki Wirtualnej Bibliotece Nauki, Open Access, a także wykładom umieszczanym w Internecie przez coraz większą liczbę nauczycieli akademickich. Propozycji tej również wychodzi naprzeciw rozwijająca się idea kształcenia na odległość oraz kształcenia mieszanego (*blended learning*)⁶⁹⁵.

R. Krupski zwraca uwagę na model zarządzania nawiązujący do wcześniejszej propozycji Oblója⁶⁹⁶, łączącego zasoby, kluczowe procesy i wyniki (sukcesy firmy)⁶⁹⁷. B. de Wit i R. Meyer nazywają to triadą: baza zasobów (zespół aktywów)-system działania (łańcuch

⁶⁹³ Por. np. M. Romanowska, Dostosowanie strategii przedsiębiorstwa do jego zasobów, w: R. Krupski (red.), Zarządzanie strategiczne. Ujęcie zasobowe, Wyższej Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości, Wałbrzych 2006; M. Romanowska, Zasobowe ograniczenia reorientacji strategicznej, w: R. Krupski (red.), Rozwój szkoły zasobowej zarządzania strategicznego, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości, Wałbrzych 2011.

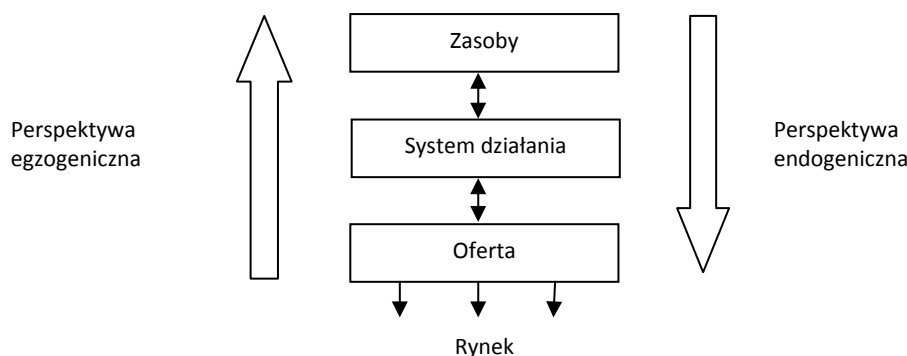
⁶⁹⁴ C.K. Prahalad, M.S. Krishnan, op. cit.

⁶⁹⁵ W tym wypadku indywidualizacja kształcenia jest także naturalna, gdyż każdy uczeń może korzystać z oferty e-learningowej w czasie dogodnym dla siebie, co więcej, może wybrać swojego nauczyciela.

⁶⁹⁶ K. Oblój, Pułapki teoretyczne zasobowej teorii strategii, *Przegląd Organizacji* 2007, nr 5.

⁶⁹⁷ R. Krupski, J. Niemczyk, E. Stańczyk-Hugiet, op. cit., s. 172.

wartości)-oferta produktowa (oferowana wartość), omawiając ją z perspektywy endo- i egzogenicznej⁶⁹⁸⁾ (rys. 61).



Rys. 61. Dwa podejścia do strategii uczelni na poziomie obszaru działalności
Źródło: B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 179

Zasoby

Podstawowym zasobem uczelni jest wiedza, a ściślej biorąc umiejętność jej wykorzystania, zastosowania, a także dzielenia się nią i rozpowszechniania. Redundancja wiedzy może powstawać dzięki wykorzystywaniu atutów poszczególnych wydziałów, zespołów oraz pracowników i tworzeniu przestrzeni do jak najszerzej współpracy i udziału w realizacji wspólnych projektów badawczych, dydaktycznych, rozwojowych i innych. Ważne, aby pamiętając o cechach wiedzy, takich jak: nieokreśloność zastosowań, efektów, „nosiicielstwa”, nakładów i ryzyka zastosowania⁶⁹⁹⁾ brać pod uwagę również fakt, że wiedza raz zdobyta nie zawsze będzie wykorzystywana w sposób właściwy i efektywny⁷⁰⁰⁾. O wartości wiedzy decyduje jej wykorzystanie i zastosowanie⁷⁰¹⁾.

Zasoby uczelni będą bardziej czytelne dla interesariuszy, gdy zostaną podane w uporządkowany sposób według kategorii: wiedza, umiejętności i postawy, czemu będą służyć wprowadzane krajowe ramy kwalifikacji. Szczególne znaczenie ma redundancja cennych zasobów, które są praktycznie niemożliwe do imitacji i decydują o tym, że wydział czy inna

⁶⁹⁸⁾ B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 173-181.

⁶⁹⁹⁾ A.K. Koźmiński, Zarządzanie w warunkach..., op. cit., s. 97

⁷⁰⁰⁾ J. Pfeffer, R.I. Sutton, op. cit., s. 25.

⁷⁰¹⁾ J. Pfeffer, R.I. Sutton (op. cit., s. 211-225) podają następujące wskazówki, które mogą pomóc minimalizować rozbieżności pomiędzy tworzoną i wykorzystywaną wiedzą: 1. Najpierw „dlaczego”, czyli ustalenie źródeł, potem „jak”, czyli ustalenie sposobu rozwiązania. 2. Wiedza jest efektem działania i uczenia innych „jak”, czyli podejście: uczenie przez działanie. 3. Działanie liczy się bardziej niż błyskotliwe plany i koncepcje, czyli wprowadzanie zmian, ich obserwacja i korekta, a nie jedynie dyskusowanie o zmianach. 4. Nie ma działania bez popełniania błędów, czyli ryzyko jest wkalkulowane w koszty podejmowanych działań. 5. Strach sprzyja powstawaniu rozbieżności między wiedzą a jej zastosowaniem, gdyż strach eliminuje zainteresowanie pracowników zgłaszających propozycje innowacyjnych rozwiązań. 6. Strzeżcie się fałszywych analogii – sukces konkurencji rynkowej nie oznacza sukcesu współzawodnictwa wewnątrz firmy, gdyż to częściej prowadzi do konfliktów niż do poprawy wyników firmy. 7. Oceniaj to, co ma znaczenie i może pomóc w przekładaniu wiedzy na działania, czyli ważna jest czytelna strategia oraz kilka wskaźników sukcesu, które są systematycznie analizowane. Ważny jest nie tylko sam wskaźnik, ile ustalenie, dlaczego ma on taką, a nie inną wartość, oceniając lukę pomiędzy wiedzą a jej zastosowaniem. 8. Istotne jest co robią liderzy, jak spędzają czas i w jaki sposób rozdzielają zasoby, czyli rolą lidera jest podejmowanie wyłącznie kluczowych decyzji i tworzenie środowiska sprzyjającego wykorzystywaniu wiedzy posiadanej przez pracowników.

jednostka organizacyjna jest nie tyle lepsza, ile inna, a przez to konkurencyjna. Główną kwestią jest odpowiedź na pytanie: korzystać z zasobów własnych, czy globalnych? Jeżeli oferta ma mieć w opinii nabywców unikalną wartość, nieuniknione jest korzystanie z zasobów niezależnie od ich źródeł i lokalizacji. Przewagę uzyskują te jednostki organizacyjne uczelni, których oferta będzie wzbogacona przez pracowników innych jednostek⁷⁰²⁾.

System działania

Są to różnorodne procedury, zależne od misji i zasięgu oddziaływania danej uczelni:

- W zakresie oferty dydaktycznej – np. wzorując się na firmie Dell „masowa indywidualizacja *on-line*”⁷⁰³⁾. W uczelni możliwe jest stworzenie oferty studiów w trybie kształcenia na odległość lub kształcenia mieszanego (*blended learning*).
- W zakresie promocji rekrutacji – np. tworzenie sieci kontaktów ze szkołami średnimi oraz logistyka związana z rozwijaniem kontaktów w celu pozyskania kandydatów na studia z zagranicy. W rozwijaniu tych kontaktów mogą być pomocni studenci.
- W zakresie komercjalizacji technologii – budowanie relacji z potencjalnymi i obecnymi interesariuszami w celu zainteresowania ich ofertą uczelni w tym zakresie, tworzenie warunków sprzyjających zainteresowaniu pracowników działalnością innowacyjną, np. uelastyczniając pensum dydaktyczne w zależności od uzyskiwanych efektów. Takie działania poszerzają bazę zasobową, a w przyszłości można liczyć na wsparcie finansowe prowadzonych prac badawczo-rozwojowych.
- W zakresie doskonalenia relacji z otoczeniem – rozwój form prezentacji osiągnięć nauki, możliwości ich zastosowania oraz wyjaśniania zjawisk przyrody adresowanych do zróżnicowanych odbiorców (pod względem wieku i wykształcenia). Działalność popularyzatorska jest ważna o tyle, że pozwala na kształtowanie zainteresowań uczniów, a w przyszłości studentów.

Oferta

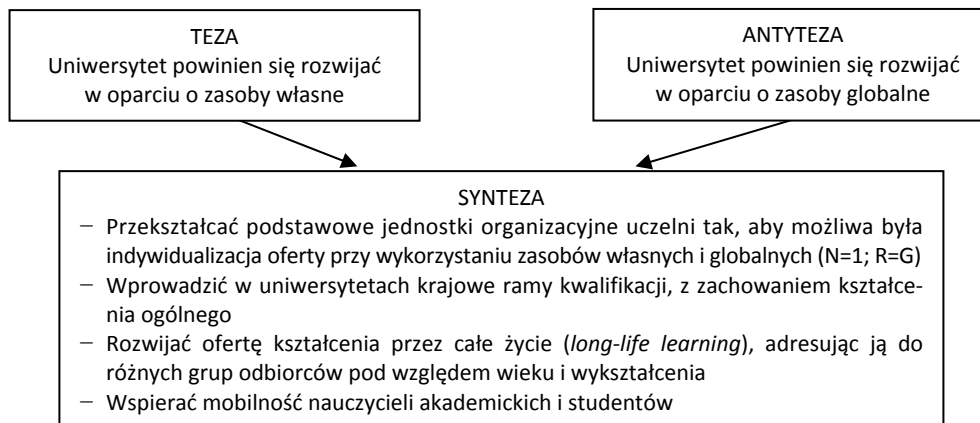
Rynek szkolnictwa wyższego jest wielobarwny, dotyczy szeroko rozumianych usług dydaktycznych (*long life learning*) i tym samym jest adresowany do różnych grup odbiorców. Obserwując inicjatywy podejmowane przez uczelnie w ostatnim okresie można odnieść wrażenie, że uczelnie wyraźnie ewoluują w kierunku organizacji, którym zależy na jak najszerzym przedstawieniu swojej oferty, co wynika z przekonania, że rynek będzie w znacznej mierze decydował o przetrwaniu i rozwoju uniwersytetów. Stąd troska uczelni o budowanie reputacji i staranna oprawę swojej oferty. Otwartość na oczekiwania rynku jest o tyle ograniczona, o ile zgodna jest z obecnym profilem działalności uczelni i korzystaniem z zasobów własnych. W uczelniach technicznych pojawiają się coraz liczniej przykłady tworzenia nowych kierunków studiów, znacznie oddalonych od tradycyjnego rozumienia profilu uczelni, co pokazuje, że dzisiejsze ograniczenia zasobów własnych mają charakter przejściowy. Ważne są również działania polegające na tworzeniu nowych ofert w oparciu o zasoby różnych wydziałów, które, jak twierdzą rektorzy uczelni technicznych, napotykają silny opór, jednak zainteresowanie i presja studentów ułatwiają łagodzenie tego oporu. Kształtowanie oferty powinno poprzedzić badanie rynku oraz zastanowienie się, w jaki sposób komunikować się z otoczeniem przedstawiając możliwości, jakimi dysponuje

⁷⁰²⁾ Dla przykładu, prowadzone były dyskusje nad tym, czy studia pierwszego stopnia na kierunku Zarządzanie prowadzonym przez Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej wzbogacić ofertą dydaktyczną Wydziału Fizyki Technicznej i Matematyki Stosowanej i utworzyć specjalność pod roboczą nazwą Komercjalizacja produktów nanotechnologii. Takie rozwiązanie spotyka się z reakcją „złe, bo nie nasze”, a także z obawami, czy studenci zechcą wybrać tę specjalność. Jest to przykład poszukiwania możliwości rozszerzenia zasobów wydziału o znajdujące się w tej samej uczelni.

⁷⁰³⁾ B. Wit, R. Meyer, op. cit., s. 160.

uniwersytet. Tworzeniu oferty⁷⁰⁴⁾ w oparciu o zasoby własne i globalne powinno towarzyszyć przekonanie, że wiedza specjalistyczna nie zastąpi wykształcenia ogólnego, a jedynie może je uzupełniać.

Podsumowanie rozważań dotyczących paradoksu: korzystać z zasobów własnych czy globalnych zaprezentowano na rys. 62.



Rys. 62. Zarządzanie paradoksem: zasoby własne *versus* zasoby globalne na poziomie jednostki organizacyjnej uniwersytetu

4.3.2.2. Paradoks: centralizacja *versus* decentralizacja

Podejście zasobowe, które w zarządzaniu biznesem jest znane od dawna⁷⁰⁵⁾, w ostatnich latach próbowano zastosować w uniwersytetach⁷⁰⁶⁾. R. Lynch i P. Baines opierając się na takim podejściu do tworzenia strategii uczelni zidentyfikowali najważniejsze zasoby: reputację, architekturę, zdolność do innowacyjności, kluczowe kompetencje, procesy bazujące zarówno na wiedzy jawnej, jak i ukrytej (tab. 45)⁷⁰⁷⁾.

Uniwersytety to według H. Mintzberga profesjonalna biurokracja⁷⁰⁸⁾, według K.E. Weicka luźno powiązany system organizacyjny⁷⁰⁹⁾, a według M.D. Cohena i J.G. Marcha zorgani-

⁷⁰⁴⁾ Oferta uczelni powinna obejmować wszystkie grupy odbiorców. Ważnym dokumentem podnoszącym znaczenie kształcenia przez całe życie jest: European Universities' Charter on Lifelong Learning, European Universities Association, 2008, http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Charter_Eng_LY.pdf (6.06.2009).

⁷⁰⁵⁾ Por. np. J. Barney, Firm resources and sustained competitive advantage, *Journal of Management* 1991, Vol. 17, No. 1, 99-120; M.E. Porter, Towards a dynamic theory of strategy, *Strategic Management Journal* 1991, Vol. 12, 95-117; J. Barney, M. Wright, D.J. Ketchen Jr., The resource-based view of the firm: Ten years after 1991, *Journal of Management* 2001, Vol. 27, 625-641

⁷⁰⁶⁾ R. Lynch, P. Baines, Strategy development in UK Higher Education: towards resource-based competitive advantage, *Journal of Higher Education Policy Management* 2004, Vol. 26, No. 2, July.

⁷⁰⁷⁾ Ibid. s. 180.

⁷⁰⁸⁾ H. Mintzberg, Structure..., op. cit., s. 189-214.

⁷⁰⁹⁾ Organizacja uniwersytetu przypomina okrągłe boisko piłkarskie, na którym znajdują się: sędzia (rektor), trener (nauczyciele), oraz zawodnicy (studenci). Na boisku ustawiono wiele bramek, każdy z graczy może strzelać do dowolnej z nich lub w dowolnym kierunku, uznając, że w przypadku, gdy piłka wpadnie do bramki jemu przypisane będzie strzelenie gola, w każdej chwili może nastąpić zmiana zawodników, a gra odbywa się tak, jakby miała jakikolwiek sens – te słowa J. Marcha przytacza: K.E. Weick, Educational organizations as loosely coupled systems, *Administrative Science Quarterly* 1976, Vol. 21, s. 1.

zowana anarchia⁷¹⁰). Zdaniem autora, zmierzają w kierunku adhokracji Mintzberga⁷¹¹). Szczególnie ciekawa jest propozycja Weicka, który w uniwersytecie dostrzega zdarzenia, które wywołują interakcje, jednak w istocie przebiegają oddzielnie. Jako przykład luźnej struktury Weick podaje uniwersytet, którego działalność nie jest ani oceniana, ani nadzorowana⁷¹²). Napięcie strategiczne w zakresie zarządzania na poziomie uniwersytetu można sformułować następująco: centralizacja czy decentralizacja alokacji zasobów i ich zakres. Kryterium skuteczności zarządzania tym paradoksem może stanowić uzyskana przewaga konkurencyjna oraz możliwości jej wykorzystania do tworzenia wartości (por. tab. 45).

Tabela 45

Zasoby konkurencyjne uczelni

| Rodzaj zasobu | Przewaga konkurencyjna | Zastosowanie w uniwersytetach |
|--------------------------|---|--|
| Reputacja | Zdolność organizacji do informowania o swojej działalności potencjalnych interesariuszy | Ważna przy budowaniu relacji niezbędnych do rozwijania oferty kształcenia przez całe życie. Studenci są nie tylko klientami, ale i pracodawcami, donatorami w przyszłym życiu zawodowym. Reputacja może zapewnić dodatkowe dochody oraz przyszłych sponsorów |
| Architektura | Tworzenie sieci relacji, aliansów, zawieranie kontraktów | Istotna przy nawiązywaniu relacji z innymi instytucjami edukacyjnymi i badawczymi, samorządem lokalnym, biznesem i innymi partnerami komercyjnymi i niekomercyjnymi oraz rekrutacji studentów oraz komercjalizacji wyników badań |
| Zdolność do innowacji | Zdolność do podejmowania nowych inicjatyw poza istniejącą strategią | „Najtrudniejszy” zasób decydujący o przewadze konkurencyjnej uczelni, gdyż pozostający w sprzeczności z tradycją uniwersytetu i jego przywiązaniem do dotychczasowych rozwiązań organizacyjnych |
| Kluczowe kompetencje | Umiejętności umożliwiające organizacji tworzenie szczególnych wartości dla interesariuszy | Dotyczą takich obszarów, jak: doskonalenie procesu kształcenia, zastosowanie wiedzy do konkretnych rozwiązań technologicznych, usługi konsultingowe, pozyskiwanie funduszy, analiza rynku pracy, kontakty z absolwentami wydziału |
| Procesy oparte na wiedzy | Wiedza jawna i ukryta posiadana przez organizację | Ochrona własności intelektualnej i praw autorskich, szkolenia w zakresie doskonalenia kompetencji zawodowych |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: R. Lynch, P. Baines, 2004, *Strategy development in UK Higher Education: towards resource-based competitive advantage*, *Journal of Higher Education Policy and Management* 2004, Vol. 26, No. 2, s. 180.

Większy zakres decentralizacji występuje w uczelniach o luźnej strukturze składającej się z wielu jednostek organizacyjnych (autonomiczne wydziały). Znaczna decentralizacja może też dotyczyć uczelni, w których każda z jednostek organizacyjnych ma jasno określo-

⁷¹⁰) M.D. Cohen, J.G. March, *Leadership and ambiguity*, McGraw-Hill, New York 1974.

⁷¹¹) H. Mintzberg, op. cit., s. 253-282.

⁷¹²) W Polsce obecnie poszczególne kierunki studiów we wszystkich typach szkół wyższych są poddawane akredytacji, jednak system ten nie jest doskonały, gdyż taki sam certyfikat otrzymuje kierunek, który znajdzie się tuż „nad kreską” wyznaczającą ocenę pozytywną i kierunek, który jest bardzo blisko oceny wyróżniającej.

ne kompetencje i tożsamość, co ułatwia uzyskanie efektu synergii⁷¹³⁾. Rosnąca presja konkurencyjna otoczenia uczelni wzmacnia przekonanie o konieczności centralizacji w celu lepszej koordynacji wykorzystania zasobów, monitorowania jakości i redukcji kosztów⁷¹⁴⁾. Może to prowadzić do macdonaldyzacji uczelni, czyli centralizacji zarządzania i standaryzacji. Takie podejście jest z kolei zaprzeczeniem idei dywersyfikacji oferty uczelni oraz indywidualizacji podejścia do każdego z interesariuszy uczelni. Związek stopnia centralizacji zasobów ze strategią uczelni pokazano w tab. 46.

Tabela 46

Strategiczne implikacje centralizacji i decentralizacji zasobów uczelni

| Wskaźnik | Centralizacja | Decentralizacja |
|-----------------------|--|---|
| Kierunek strategiczny | – strategie długookresowe – określany centralnie | – oparty na posiadanych atutach – określany na wydziałach |
| Finansowanie | – skoncentrowane na kosztownych i realnych przedsięwzięciach | – skoncentrowane na niewielkich i często niepewnych zadaniach |
| Miejsce kontroli | – centrum – dotyczy środków centralnych | – władze wydziałów – według ustalonych wskaźników |

Źródło: P. Jarzabkowski, Centralised or decentralised: Strategic implications of resource allocation models, *Higher Education Quarterly* 2002, Vol. 56, No. 1, s.7.

Centralizacja pozwala na skoncentrowanie zasobów na ważnych przedsięwzięciach, np. uruchomieniu nowego kierunku studiów, którego koszt może się zwrócić po dłuższym czasie. Podjęcie takiej kosztownej decyzji, bardzo ważnej z punktu widzenia przyszłości uczelni, jest mało prawdopodobne przy decentralizacji finansów. Innym przykładem jest zróżnicowanie zasad finansowania w zależności od reprezentowanych dyscyplin naukowych – niektóre (np. humanistyczne) trzeba wspierać bardziej niż inne (np. techniczne), gdyż jest to ważne z punktu widzenia reputacji uniwersytetu. Centralizacja oznacza *de facto* ograniczenie autonomii podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni i może prowadzić do konfliktów pomiędzy nimi. Decentralizacja zasobów pozwala wydziałom na wykorzystanie swoich atutów i uatrakcyjnienie własnej oferty. Jest właściwa tradycyjnemu rozumieniu kolegialności, gdyż większość decyzji dotyczących podstawowych jednostek organizacyjnych uniwersytetu jest podejmowana na poziomie tych jednostek. P. Jarzabkowski zauważa, że stopień centralizacji uniwersytetu zależy od historii uczelni, struktury i kultury organizacyjnej. Paradoxy, które pojawiają się na tym tle wpływają na kształt strategii uczelni, a w zarządzaniu nimi może być pomocna implementacja narzędzi zarządzania publicznego⁷¹⁵⁾.

Ciekawą propozycją przeniesioną z biznesu, przemawiającą za centralizacją, a w każdym razie silną władzą centralną uniwersytetu jest wykorzystanie w strategii uniwersytetu efektu dźwigni zasobów, za pomocą której można niwelować lukę pomiędzy aspiracjami a zasobami⁷¹⁶⁾. Hamel i Prahalad zauważają, że dźwignię można uzyskać przez (rys. 63):

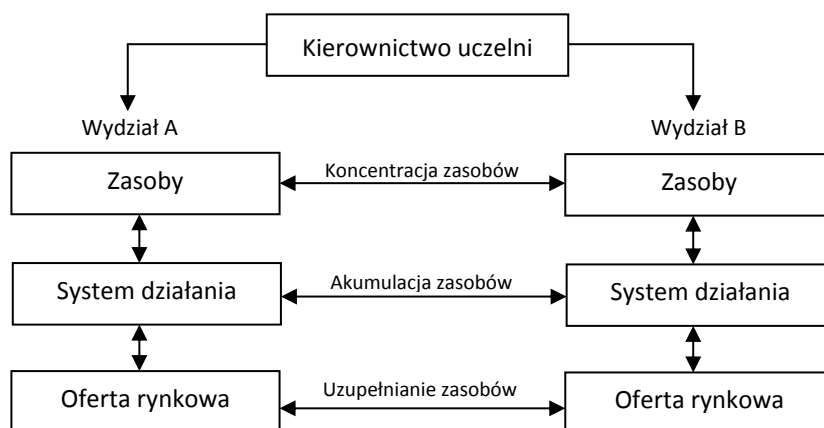
⁷¹³⁾ C.K. Prahalad, G. Hamel, The core competences, *Harvard Business Review* 1990, Vol. 68, No. 3, s. 79-91.

⁷¹⁴⁾ P. Jarzabkowski, op. cit., s. 6.

⁷¹⁵⁾ Ibid., s. 29.

⁷¹⁶⁾ G. Hamel, C.K. Prahalad, s. 132-146.

- Koncentrację zasobów – w uniwersytecie, podobnie jak w każdej organizacji konieczne jest ustalenie kilku priorytetów, co wymaga „wyciszenia” lub nawet likwidacji niektórych rodzajów działalności⁷¹⁷⁾. Należałoby wprowadzić menedżerskie zarządzanie uniwersytetem, a w okresie przejściowym odejście od kadencyjności rektora na rzecz wieloletnich kontraktów⁷¹⁸⁾. Koncentrację zasobów można uzyskać przez ukierunkowanie strategii i skupienie właściwych (tj. ważnych z punktu widzenia wartości postrzeganej przez interesariuszy uczelni) zasobów w konkretnym punkcie i czasie⁷¹⁹⁾.



Rys. 63. Formy synergii w uniwersytecie

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 196; G. Hamel, C.K. Prahalad, op. cit., s. 132-146.

- Akumulację zasobów – niezbędne jest „sięgnięcie do głębokich pokładów” organizacji dzięki stworzeniu atmosfery sprzyjającej ujawnianiu własnych pomysłów co, zdaniem Hamela i Prahalada, wymaga ogłoszenia przez kierownictwo „sezonu polowań na precedensy i pomysły” i traktowania każdego sukcesu i porażki jako źródła wiedzy i szansy, aby się czegoś nauczyć⁷²⁰⁾. Bardzo istotne jest, aby porównywać efekty swoich działań z tym, co udało się uzyskać lepszym⁷²¹⁾. Akumulacja zasobów w uniwersytecie może oznaczać pożyczanie (współużytkowanie) zasobów i tworzenie aliansów wewnątrz uczelni, pod warunkiem, że zasoby są znane oraz uzupełnianie ich zasobami znajdującymi się poza uczelnią.
- Uzupełnianie zasobów:
 - przez ich łączenie – w uniwersytecie zasoby są rozproszone na wydziałach, stąd główną rolą kierownictwa jest motywowanie do współpracy,
 - przez równoważenie – przykładem może być podejmowanie działań mających na celu komercjalizację technologii przez tworzenie karuzeli *know-how* wokół uczelni,

⁷¹⁷⁾ Z doświadczeń i obserwacji wynika, że łatwiej jest tworzyć nowe jednostki organizacyjne, uruchamiać nowe kierunki studiów niż je likwidować.

⁷¹⁸⁾ A.K. Koźmiński twierdzi, że obecne, czteroletnie kadencje rektorskie uniemożliwiają realizację strategii uniwersytetu.

⁷¹⁹⁾ G. Hamel, C.K. Prahalad, op. cit., s. 132-136.

⁷²⁰⁾ Ibid., s. 137.

⁷²¹⁾ Ze sprawozdań rektorów z działalności wielu uczelni wynika, że po pierwsze, ograniczają się one do retrospektywnego spojrzenia na działalność uczelni, a po drugie, marginalnie jest traktowane porównanie do innych uczelni i wskazanie benchmarków.

o której pisał J.G. Wissema⁷²²), co umożliwia pomnażanie zasobów mających znaczenie dla pozycji konkurencyjnej uczelni; Hamel i Prahalad nazywają to pozyskaniem zasobów uzupełniających,

- dzięki wielokrotnemu ich użyciu⁷²³), co sprowadza się przede wszystkim do zachowywania wiedzy związanej z zakończonymi projektami w czytelnej formie dla osób niezwiązanych z tymi przedsięwzięciami⁷²⁴).

Zarządzanie napięciem strategicznym pomiędzy jednoczesnym dążeniem do centralizacji i decentralizacji wymaga kolektywnego tworzenia strategii oraz identyfikacji wartości, które wynikają z powiązań poszczególnych jednostek organizacyjnych, których nie należy poświęcać na rzecz ich pełnej autonomii. A zatem współpraca i konkurencja, czyli współkonkurowanie jest receptą na zarządzanie tym paradoksem. Trudno oczekiwać, że dzielenie się zasobami, a głównie wiedzą zostanie natychmiast odwzajemnione, ale istota problemu nie dotyczy sytuacji „tu i teraz”, lecz „tu i w przyszłości”. Hamel i Prahalad piszą, że: [...] *wartość można uwolnić, kiedy jednostki identyfikują się i wspólnie badają białe plamy możliwości, kiedy cechy konkurencyjności są wykorzystywane w różnych jednostkach tworząc nowe szlaki wiodące ponad granicami jednostek*⁷²⁵). K. Perechuda, określając harmonię jako zorganizowaną różnorodność pisze, że [...] *tradycyjna kontrola nie ma tutaj racji bytu, jest ona zastępowana monitoringiem w rozumieniu pośredniego organizowania różnorodności*⁷²⁶). Takie ujęcie oddaje istotę kształtowania powiązań pomiędzy poszczególnymi jednostkami organizacyjnymi uniwersytetu i może być pomocne w zarządzaniu paradoksem centralizacji i decentralizacji.

Sukcesy w zarządzaniu paradoksem: centralizacja *versus* decentralizacja w uniwersytecie można osiągnąć również, zdaniem autora monografii, doskonaląc przepływ wiedzy w uczelni oraz relacje z otoczeniem. K-E Sveiby, jeden z twórców zarządzania wiedzą, opisał sposoby oddziaływania wiedzy na tworzenie wartości, analizując proces transferu i konwersji wiedzy między poszczególnymi członkami organizacji, strukturą wewnętrzną organizacji i jej strukturą zewnętrzną⁷²⁷). Jego zdaniem, to właśnie jakość tych relacji generuje wartość. Nasuwa się tu analogia do trójkąta opisywanego w marketingu relacji, gdzie analizowane są relacje organizacji z jej klientami wewnętrznymi, z klientami zewnętrznymi oraz interakcje pomiędzy klientami wewnętrznymi i zewnętrznymi.

Analiza przepływu wiedzy dotyczy poszczególnych relacji, a tym samym transferu i konwersji wiedzy pomiędzy jednostkami, strukturą wewnętrzną i strukturą zewnętrzną uczelni. Określenie „struktura wewnętrzna” oznacza uczelnię – zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i na poziomie wydziału, katedry czy zespołu badawczego. Określenie struktura zewnętrzna odnosi się do mikro- oraz makrootoczenia uczelni. Obejmuje przy-

⁷²²) J.G. Wissema, *Technostarterzy...*, op. cit.; J.G. Wissema, *Uniwersytet Trzeciej Generacji. Uczelnia XXI wieku*, ZANTE, Zębice 2010.

⁷²³) G. Hamel i C.K. Prahalad (op. cit., s. 142), piszą, że *w Japonii nigdy nie zapomina się o żadnej technologii, co najwyżej odkłada się ją do przyszłego wykorzystania*.

⁷²⁴) Badania przeprowadzone przez KPMG wykazały, że około 60% pracowników badanych firm codziennie spędza co najmniej godzinę powtarzając czynności wykonane wcześniej przez innych pracowników, co jest praktycznie niezauważane, a generuje znaczne straty finansowe. Raport zespołu Katedry Teorii Zarządzania SGH, kierowanego przez prof. P. Płoszajskiego pt. „Zarządzanie wiedzą w Polsce. Bilans doświadczeń”, s. 20, www.knowledgeboard.com/download/download/3538/Raport (26.11.2010).

⁷²⁵) G. Hamel, C.K. Prahalad, op. cit.

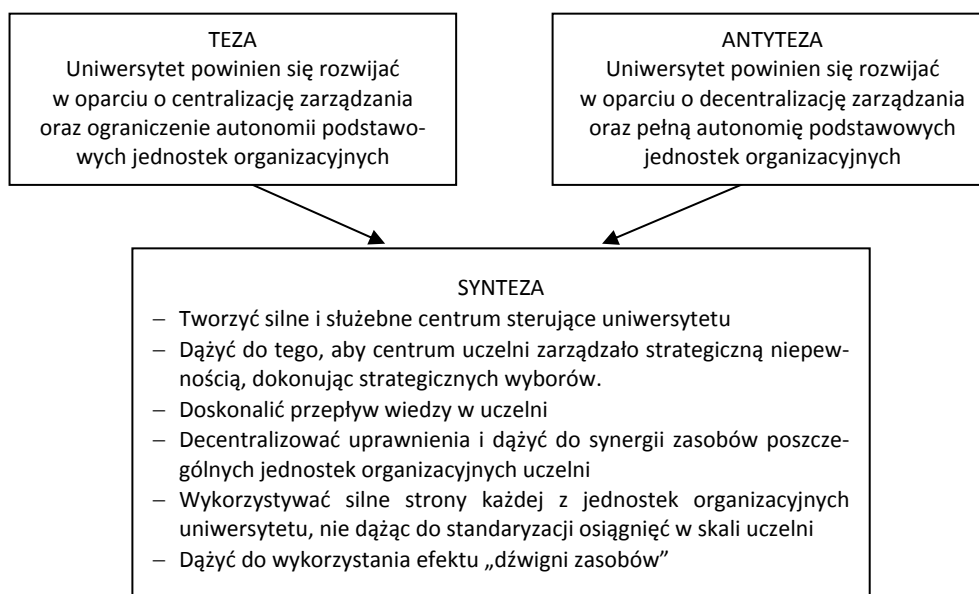
⁷²⁶) K. Perechuda, *Filozofia...*, op. cit., s. 130.

⁷²⁷) K-E. Sveiby, op. cit., s. 49.

szłych i byłych studentów, środowisko biznesu, administracji i samorządu lokalnego, polityków oraz społeczeństwo⁷²⁸⁾. Znajomość natury tych relacji ma podstawowe znaczenie, gdyż, jak pisze Sveiby, zasadniczą kwestią decydującą o efektywności kreowania wartości nie jest to, w jakiej roli występuje osoba ją kreująca, lecz to, w wyniku jakich relacji jest tworzona wartość⁷²⁹⁾. Warto podkreślić również, że występują tu dwa rodzaje procesów: transfer wiedzy, a także jej konwersja (socjalizacja, eksternalizacja, internalizacja i kombinacja). Relacje pomiędzy jednostkami, strukturą wewnętrzną oraz otoczeniem pokazują różnorodność procesów transferu i konwersji wiedzy w wyższej uczelni. Identyfikacja tych relacji jest pierwszym zadaniem na drodze do optymalizacji wartości wiedzy. Następnym zadaniem jest ich analiza oraz rozważenie, w jaki sposób je doskonalić.

Doskonalenie przepływu wiedzy można osiągnąć realizując następujące cele: po pierwsze, przełamać opór pracowników i studentów wobec zorganizowanego sceptycyzmu, po drugie, na co wskazuje S. Kwiatkowski, nie traktować uniwersytetu jak „czarnej skrzynki”, lecz jak centrum informacji o dostępnym kapitale ludzkim i wytwórcy tego kapitału⁷³⁰⁾, co z pewnością wymaga udroźnienia kanałów informacyjnych, a także budowania zaufania studentów i pracowników.

Podsumowanie rozważań dotyczących paradoksu centralizacji i decentralizacji na poziomie uniwersytetu zaprezentowano na rys. 64.



Rys. 64. Zarządzanie paradoksem: centralizacja *versus* decentralizacja w uniwersytecie

⁷²⁸⁾ K. Leja, Doskonalenie przepływu wiedzy w wyższej uczelni, w: T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.), *Uczelnia oparta na wiedzy*, Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej 23 czerwca 2005 r. w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Wrocław 2005, s. 148-158.

⁷²⁹⁾ B. Gładstone w książce pt. „Zarządzanie wiedzą” opisuje przypadek znanego konsultanta J. Mc Robie, który został doceniony przez firmę, w której pracował dopiero wtedy, gdy z niej odszedł i świadczył usługi konsultingowe prowadząc własną firmę – tworzył on wartość dla firmy jako były pracownik, czego nie dostrzegano wtedy, gdy był w firmie zatrudniony.

⁷³⁰⁾ S. Kwiatkowski, *Szkoły wyższe...*, op. cit., s. 232.

4.3.2.3. Paradoks: współpraca *versus* konkurowanie

Paradoks: współpraca *versus* konkurowanie⁷³¹⁾ od dawna był przedmiotem zainteresowań organizacji komercyjnych, wywołując pytanie o trzecią drogę. Poszukując jej analizowano międzyorganizacyjne stosunki wymiany. W.G. Ouchi oprócz rynku i biurokracji wyróżnił tu klan, zastrzegając, że nie muszą o nim decydować więzy krwi⁷³²⁾. J.C. Jarillo, opierając się na teorii gier uzupełnił typy organizacji wymiany o sieć strategiczną. W ten sposób powstała typologia obejmująca biurokrację, charakteryzującą się małą zbieżnością celów; klan, czyli nieformalne powiązania i bliska współpraca pozwalająca na minimalizację kosztów transakcyjnych; rynek, na którym organizacje są uczestnikami gry o sumie zerowej; sieć oznaczającą sytuację, gdy organizacja pełni rolę hubu, w którym zbiegają się interesy organizacji współpracujących i konkurujących⁷³³⁾ (rys. 65).

| | | Podejście do współpracy | |
|-----------------|--|-------------------------|------------------------|
| | | Gra o sumie zerowej | Gra o sumie niezerowej |
| Forma prawna | | Rynek | Sieć strategiczna |
| | | Biurokracja | Klan |

Rys. 65. Typy wymiany międzyorganizacyjnej

Źródło: J.C. Jarillo, On strategic networks, *Strategic Management Journal* 1998, Vol. 9, s. 34.

Zastanawiając się na tym, czy współpraca z konkurentem może być korzystna dla obu stron A.M. Brandenburger i B.J. Nalebuff zaproponowali kooperację (*co-opetition*)⁷³⁴⁾. Współkonkurowanie (kooperacja, kooperencja) jest grą o sumie dodatniej (*win-win*), a nie zerowej (*zero-game*), jak w przypadku rywalizacji, co oznacza, że uczestnicy gry wygrywają. W ten sposób lokalizacją zasobów staje się sieć. Autorzy koncepcji kooperacji opierają się na teorii gier, której twórcy zostali uhonorowani w 1994 r. Nagrodą Nobla, podkreślając, że sukces strategii firmy jest rezultatem aktywnego udziału w grze, a nie tylko przyjęcia jej zasad. Współpraca konkurentów jest tym ważniejsza, że natura konkurencji się zmienia⁷³⁵⁾. Coraz częściej dotychczasowi rywale stają się kooperantami i, co ciekawe, te same instytucje we wzajemnych relacjach często występują jednocześnie w rolach konku-

⁷³¹⁾ G. Hamel, Y.L. Doz, C.K. Prahalad, Collaborate with your competitors – and win, *Harvard Business Review* 1989, Vol. 67, No. 2.

⁷³²⁾ W.G. Ouchi, Markets, bureaucracies and clans, *Administrative Science Quarterly* 1980, Vol. 25, s. 132.

⁷³³⁾ J.C. Jarillo, On strategic networks, *Strategic Management Journal* 1988, Vol. 9, s. 34.

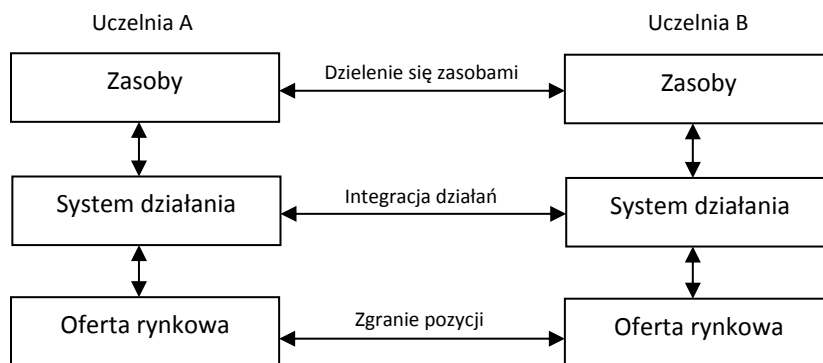
⁷³⁴⁾ A.M. Brandenburger, B.J. Nalebuff, *Co-opetition*, Doubleday, New York 1996; A.M. Brandenburger, B.J. Nalebuff, The right game: use game theory to shape strategy, *Harvard Business Review* 1995, July-August, s. 57-71.

⁷³⁵⁾ *Do competitors always compete?*, pyta C.K. Prahalad, pokazując przykłady współpracy konkurentów: 1. Operatorzy sieci komórkowych i producenci telefonów. 2. Koncerny samochodowe (firmy budowlane) i banki oferujące kredyty na kupno samochodów (mieszkań). 3. Firmy budowlane i banki oferujące kredyty na zakup mieszkań. 4. Producenci hardware i software. 5. Linie Lotnicze współuczestniczące w finansowaniu kosztów B+R ponoszonych przez producenta samolotów (American i Delta Boeing). C.K. Prahalad, Weak signals versus strong paradigms, *Journal of Marketing Research* 1995, Vol. 32, August, s. vi.

rentów, dostawców i klientów lub też ich poszczególne role są „nieostre”⁷³⁶). Znaczenie słabych sygnałów podkreśla również K. Krzakiewicz stwierdzając, że w organizacji elastycznej są one impulsami koniecznych zmian, dlatego ważne jest, aby je *identyfikować, filtrować, przechowywać, wydobywać z wewnętrznej pamięci [organizacyjnej – przyp. aut.] i interpretować w taki sposób, aby reakcje organizacji były adekwatne do sytuacji*⁷³⁷). Identyfikacja tych sygnałów może ułatwić znalezienie współkonkurentów.

Jak przenieść ideę kooperacji z biznesu na grunt instytucji akademickich? W jaki sposób tworzyć sieci uczelni skupionych w aglomeracji będącej ośrodkiem akademickim? W jaki sposób tworzyć sieci współpracujących i rywalizujących uczelni, instytutów naukowo-badawczych oraz zainteresowanych przedsiębiorstw⁷³⁸). Budowanie sieci uczelni jest zasadne z trzech powodów: możliwości dzielenia się zasobami i zapewnienia ich redundancji, integracji działań oraz zgrania pozycji (rys. 66)⁷³⁹).

Tworzenie redundancji może dotyczyć zasobów materialnych (np. efektywniejsze wykorzystanie unikalnej aparatury pomiarowej, niedublowanie baz dostępu do zbiorów bibliotecznych, wspólne opracowywanie nowych technologii) i niematerialnych (np. wymiana specjalistów prowadzących zajęcia dydaktyczne w innych uczelniach, realizacja wspólnych projektów badawczych i rozwojowych). Dzielenie się zasobami ułatwia też uczenie się i wykorzystywanie doświadczeń innych uczelni.



Rys. 66. Współpraca na poziomie sieci

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 222.

Integracja działań uczelni może polegać na łączeniu typowych działań, wspólnych dla uczelni (np. dostaw standardowych materiałów, których jednostkowa wartość będzie niższa

⁷³⁶ Ibid., s. iii-vi.

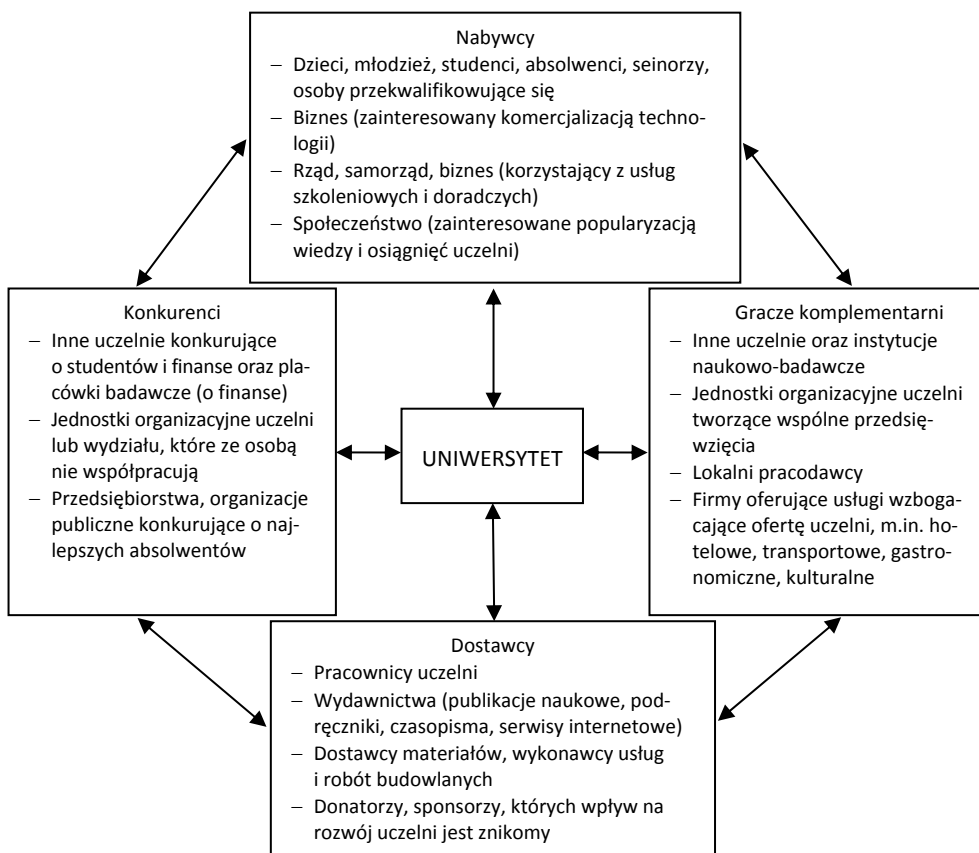
⁷³⁷ K. Krzakiewicz, Kognitywne podejście do zarządzania strategicznego, w: J. Rokita (red.), *Ku nowym paradygmatom nauk o zarządzaniu*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2008, s. 43.

⁷³⁸ Ciekawym przykładem kooperacji w europejskim szkolnictwie wyższym jest obecnie tworzony klaster centrum innowacji technologicznych nazywany francuską doliną krzemową Paris-Saclay Campus, skupiający już 23 uczelnie, instytuty badawcze, fundacje naukowe, których działalność obejmuje wybrane dyscypliny z dziedzin: nauk humanistycznych i społecznych nauk ścisłych, nauk przyrodniczych, nauk medycznych i nauk technicznych. Celem przedsięwzięcia jest zajęcie pozycji wśród 10 największych klastrów technologicznych na świecie. M. Legrand, *Coopetition in higher education, The French Case, Competition & Collaboration in the Global Transformation of Higher Education*, Annual Conference 22.02.2011, www.aieaworld.org (8.05.2011).

⁷³⁹ B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 221-223.

dzięki efektowi skali). Powiązania uczelni mogą też pozwolić na koncentrację na wybranych usługach edukacyjnych oraz ich uelastycznienie, co jest jednym z celów wprowadzanych krajowych ram kwalifikacji. Warto dodać, że takie przedsięwzięcie jest trudne organizacyjnie i wymaga wsparcia informatycznego. A zatem integracja działań oznacza ich powiązanie, jak również jednoczenie wysiłków. Zgranie pozycji prowadzi do zwiększenia siły przetargowej (wzajemne wspieranie się) wobec władz rządowych i samorządowych w relacjach dotyczących rozwoju szkolnictwa wyższego w danym mieście czy regionie i jest ważne, gdyż pozwala na uwzględnianie i synchronizację oczekiwań różnych uczelni, unikanie dublowania inwestycji, o których realizację starają się różne uczelnie, a także pokazuje władzom samorządowym i rządowym, że uczelnie kierują się społeczną odpowiedzialnością, a nie jedynie własnymi interesami.

Współczesny uniwersytet stanowi sieć relacji pionowych: z klientami i dostawcami oraz poziomych: z konkurentami i graczami komplementarnymi⁷⁴⁰ (rys. 67).



Rys. 67. Sieć relacji uniwersytetu

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A.M. Brandenburger, B.J. Nalebuff, Co-opetition, op. cit., s. 22; B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 219.

⁷⁴⁰) Gracze komplementarni to system aktorów działających na podstawie częściowej zgodności interesów i celów. G.B. Dagnino, S. Yami, F. Le Roy, W. Czakon, Strategie koopetycji – nowe formy dynamiki międzyorganizacyjnej, *Przegląd Organizacji* 2008, nr 6.

Klientami szkół wyższych są głównie studenci (słuchacze), których wiek jest coraz bardziej zróżnicowany, gdyż uczelnie rozwijają ofertę adresowaną zarówno do dzieci i młodzieży, jak i do seniorów. Są nimi również przedstawiciele biznesu, a także politycy, w znaczącym stopniu wpływający na finansowanie działalności dydaktycznej i badawczej uczelni. Obecni oraz potencjalni klienci uczelni tworzą klimat sprzyjający zwiększaniu nakładów na szkolnictwo wyższe. Dlatego tak ważna jest działalność popularyzatorska, a także włączanie klientów uczelni do współkreowania oferty. Producentami (dostawcami) podstawowych usług uczelni są głównie jej pracownicy. Poza tym dostawcami są m.in. wydawcy książek i czasopism, oprogramowania, unikalnej aparatury wykorzystywanych do prowadzenia badań oraz wszelkich towarów i usług niezbędnych do funkcjonowania uniwersytetu.

Konkurentami są przede wszystkim inne instytucje akademickie. Konkurencja w polskim szkolnictwie wyższym wymusza konieczność analizy rynku usług edukacyjnych oraz doskonalenie oferty, co obecnie polega głównie na opracowywaniu nowych ofert programowych⁷⁴¹). Wśród nich wyróżniają się interdyscyplinarne programy kształcenia prowadzone przez jednostki organizacyjne tej samej lub różnych uczelni. Sytuacja finansowa szkół wyższych utrudnia zapraszanie krajowych specjalistów spoza siedziby uczelni do prowadzenia poszczególnych modułów programowych, a stała od dwudziestu lat liczba nauczycieli akademickich, przy zwiększającej się w tym czasie ponad 4-krotnie liczbie studentów powoduje, że urzeczywistnienie idei indywidualizacji oferty oraz nawiązywanie relacji mistrz-uczeń nie jest możliwe. Konkurentami wewnętrznymi są poszczególne jednostki organizacyjne uczelni, co można dostrzec w uczelniach wielowydziałowych, których podstawowe jednostki organizacyjne funkcjonują „obok siebie”, a wspólne przedsięwzięcia pojawiają się incydentalnie.

Rolą graczy komplementarnych (współkonkurujących) jest wzbogacenie oferty. Gracze komplementarni wzbogacają ofertę uczelni w zakresie różnych obszarów działalności, uzupełniając ofertę uniwersytetu (różne usługi) lub tworząc synergię pomiędzy uniwersytetem a biznesem, dzięki której studiami jest zainteresowana większa liczba kandydatów, a kształcenie jest lepiej związane z potrzebami lokalnego rynku pracy.

Dynamika interakcji w kooperacji polega na wspólnym formułowaniu celów w trakcie współdziałania i niezależnym podczas konkurowania⁷⁴²). Dynamika ta jest zależna od stopnia konkurencji i współpracy. Spośród relacji międzyorganizacyjnych według stopnia ścisłości i stopnia równorzędności relacji najbliższe idei kooperacji są: wzajemna zależność (ściśła relacja i równorzędna zależność) oraz nierównorzędna zależność i ściśła relacja⁷⁴³). Przykładem ilustrującym pierwszy przypadek jest współpraca uczelni współspecjalizujących się⁷⁴⁴) w zakresie działalności, która jest silniejszą stroną każdej z nich lub uzupełniających się. Taka współzależność wykracza poza ramy klasycznej współpracy, gdyż zawiera element rywalizacji. Innymi przykładami są klastry złożone z uczelni i firm komercyjnych, a także parki technologiczne, w których istotne jest współtworzenie wartości przez współpracujących i konkurujących zarazem udziałowców (np. firmy oraz uczelnie). Drugi przypadek ilustruje propozycja utworzenia Jagiellońskiej Federacji Uniwersyteckiej, przewidującej, że Uniwersytet Jagielloński kształciłby ograniczoną liczbę studentów

⁷⁴¹) Ciekawe jest, że liczba kierunków unikatowych jest większa od liczby kierunków zapisanych w stosownym rozporządzeniu ministerialnym.

⁷⁴²) W. Czakon, *Dynamika więzi międzyorganizacyjnych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 2007, s. 23.

⁷⁴³) B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 225.

⁷⁴⁴) *Ibid.*, s. 228.

wyłącznie na studiach stacjonarnych na najwyższym poziomie formalnym i merytorycznym, natomiast sfederowane z nim szkoły prywatne kształciłyby na studiach stacjonarnych (te osoby, które nie zostały przyjęte do UJ) oraz na studiach niestacjonarnych. Szkoły te są samodzielne finansowo, jednak merytorycznie zależne od Wszechnicy Krakowskiej. Kazimierz Sowa, autor propozycji nazywa to „zasadą uchylonych drzwi do uniwersytetu”⁷⁴⁵⁾.

Dominującym elementem kooperacji jest współpraca, dzięki której: lepiej wykorzystywane są zasoby, minimalizowane są koszty⁷⁴⁶⁾, a także efektywniejszy jest proces uczenia się organizacji⁷⁴⁷⁾. W literaturze wyróżnia się cztery typy kooperacji:

- Typ 1 – słaba konkurencja i luźna współpraca (pojedynczy gracz), np. Sun Microsystems.
- Typ 2 – silna konkurencja i luźna współpraca (faworyt), np. Fujifilm i Kodak.
- Typ 3 – słaba konkurencja i ścisła współpraca (partner), np. Sony i Ericsson.
- Typ 4 – silna konkurencja i ścisła współpraca (łącznik), np. Hitachi i HP⁷⁴⁸⁾.

Odnosząc ten podział do polskich uczelni można dostrzec silną i rosnącą konkurencję oraz luźną współpracę. Pozycja faworyta, którą zajmuje wiele uczelni jest jednak coraz mniej stabilna, zwłaszcza w sytuacji permanentnego niedoboru środków publicznych na szkolnictwo wyższe oraz zarysowujących się tendencji do wyróżniania ograniczonej liczby najlepszych uczelni i nadawania im statusu Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących, co oznacza zmianę dotychczasowej filozofii finansowania nauki. Aspirując do miana ośrodka wiodącego warto zatem rozważyć, w jaki sposób ewoluować w kierunku kooperacji typu 4. O sukcesie decydują następujące czynniki:

- zaangażowanie kierownictwa odpowiedzialnego za realizację wizji, misji i strategii, a także optymalne wykorzystanie zasobów uczelni oraz organizacyjne uczenie się,
- rozwijanie relacji, w tym budowanie zaufania oraz zarządzanie wiedzą i ryzykiem oraz doskonalenie komunikacji,
- doskonalenie komunikacji, w tym rozwijanie systemu informacyjnego uczelni oraz zarządzanie konfliktami⁷⁴⁹⁾.

Rozpowszechnioną formą kooperacji w organizacji, również w uniwersytecie jest dzielenie się wiedzą⁷⁵⁰⁾. Ważnym zadaniem centrum zarządzającego jest koordynacja, korzystając z formalnej struktury, która na ogół nie sprzyja dzieleniu się wiedzą oraz nieformalnych relacji, które temu sprzyjają⁷⁵¹⁾, a nawet zachęcają do dzielenia się wiedzą⁷⁵²⁾.

⁷⁴⁵⁾ K. Sowa, Społeczne funkcje szkolnictwa i elitotwórcza funkcja uniwersytetu. Uwagi socjologa, w: K. Leja, Społeczna..., op. cit., s. 44-45.

⁷⁴⁶⁾ S. Gangull, Coopetition models in the context of modern business, *The Icfai Journal of Marketing Management* 2007, Vol. VI, No. 4, s. 8.

⁷⁴⁷⁾ G. Hamel, Competition for competence and inter-partner learning with international strategic alliances, *Strategic Management Journal* 1991, Vol. 12, s. 87.

⁷⁴⁸⁾ K.S. Chin, B.L. Chan and P.K. Lam, Identifying and prioritizing critical success factors for coopetition strategy, *Industrial Management & Data Systems* 2008, Vol. 108, No. 4, s. 440

⁷⁴⁹⁾ Ibid., s. 441-445.

⁷⁵⁰⁾ W. Tsai, Social structure of coopetition within a multiunit organization: coordination, competition, and intraorganizational knowledge sharing, *Organizational Science* 2002, Vol. 13, No. 2, s. 180.

⁷⁵¹⁾ Ibid., s. 181.

⁷⁵²⁾ R.M. Grant, Toward a knowledge-based theory of the firm, *Strategic Management Journal* 1996, Vol. 17 (Winter Special Issue), s. 113-117.

Uczelnia czerpie z kooperacji korzyści:

- niematerialne – lepszy przepływ informacji i wiedzy⁷⁵³⁾ oraz współtworzenie wiedzy, co pozwala na doskonalenie się każdej z nich,
- materialne – efektywniejsze wykorzystanie posiadanej aparatury i innych zasobów materialnych.

Należy również pamiętać o zagrożeniach, gdyż, jak pisał Porter, *żadna firma nie może być uzależniona pod względem umiejętności i aktywów, na których opiera się jej przewaga konkurencyjna, od innej, niezależnej firmy*⁷⁵⁴⁾. Współkonkurowanie powinno się opierać na wzajemnym zaufaniu i niezależnieniu się od innych w zakresie kluczowych zasobów. Podstawą rozwoju konkurujących organizacji staje się coraz bardziej powszechna współpraca dotychczasowych rywali⁷⁵⁵⁾. W ten sposób lokalizacją zasobów staje się sieć strategiczna⁷⁵⁶⁾.

Złożoność i różnorodność relacji pomiędzy uczelnią i innymi podmiotami pokazano w tab. 47.

⁷⁵³⁾ W maju 2010 r. powołano Konsorcjum Śląskich Uczelni Publicznych złożone z 9 uczelni, gdzie studiuje ogółem około 110 tys. studentów. Celem konsorcjum jest wspólnie zabieganie o pozyskanie zagranicznych studentów, traktując to jako ważne zadanie dla budowania prestiżu uczelni, a także *promocja regionu śląskiego, jako regionu opartego na wiedzy i najnowszych technologiach, dążenie do zwiększenia udziału studentów zagranicznych, tak aby multikulturowość stała się faktem, także na śląskich uczelniach*. http://monitor.institut.com.pl/przegladarka_internetu.php?kw=8b7d4f33ccf6f99b3adb&ku=09e29d55a43c5815ac51 (14.09.2010).

⁷⁵⁴⁾ Za: B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 240.

⁷⁵⁵⁾ D.R. Gnawali, R. Madhavan, Cooperative networks and competitive dynamics: a structural embeddedness perspective, *Academy of Management Review* 2001, Vol. 26, No. 3, 431.

⁷⁵⁶⁾ Ibid., s. 432.

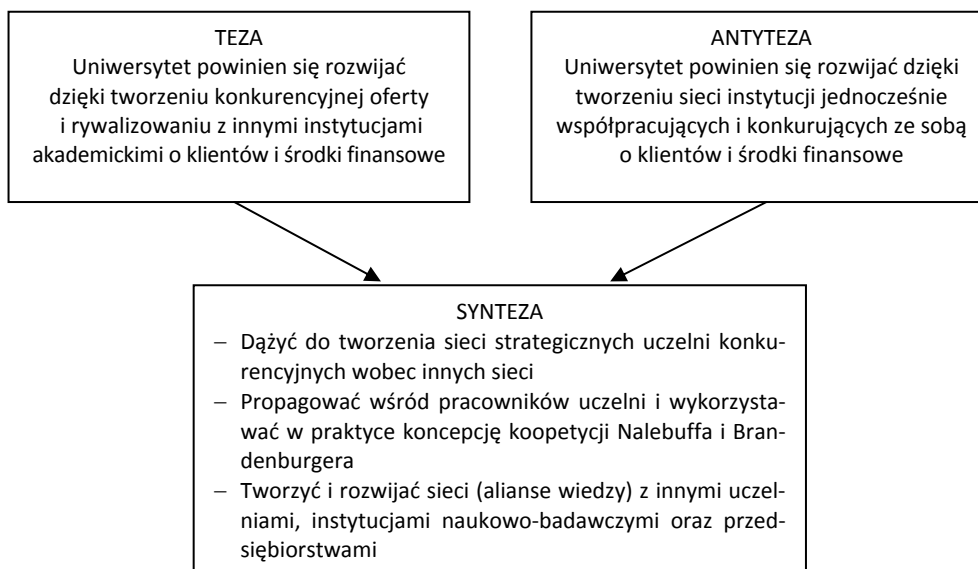
Tabela 47

Relacje uczelni z innymi podmiotami w zależności od dynamiki oddziaływania

| Podmioty relacji | Rodzaj zależności | | |
|--|--|--|--|
| | Konkurencja | Współpraca | Kooperacja |
| Uczelnia – klienci | <ul style="list-style-type: none"> Konkurowanie między klientami o możliwość korzystania z usług uczelni (dotyczy niektórych kierunków studiów) | <ul style="list-style-type: none"> Udział przedstawicieli pracodawców w Polskiej Komisji Akredytacyjnej Udział przedstawicieli biznesu i samorządu lokalnego w konwentach i radach społecznych uczelni Rozwijanie inicjatyw w zakresie tworzenia szkół patronackich | <ul style="list-style-type: none"> Kształcenie zgodnie z zasadą: student w centrum (<i>student-centre learning</i>). Synergia zasobów wiedzy nauczycieli akademickich i studentów Inwestowanie przez pracodawców w rozwój firm zgodnie z profilem absolwentów, których spodziewają się zatrudnić |
| Uczelnia – dostawcy | <ul style="list-style-type: none"> Zawieranie umów z dostawcami niezależnie przez poszczególne uczelnie | <ul style="list-style-type: none"> Ustalanie korzystnych warunków finansowych, dotyczących dostaw i usług dla uczelni | <ul style="list-style-type: none"> Tworzenie sieci handlowo-usługowej ze specjalną ofertą dla studentów i pracowników uczelni Zawieranie umów między dostawcami a siecią uczelni |
| Uczelnia – instytucje szkolnictwa wyższego (gracze branżowi) | <ul style="list-style-type: none"> Konkurowanie między uczelniami o ograniczone zasoby opracowując usługi indywidualnie | <ul style="list-style-type: none"> Realizacja interdyscyplinarnych programów edukacyjnych i badawczych przez pracowników różnych jednostek organizacyjnych lub różnych uczelni Wymiana usług dydaktycznych przez uczelnie, uzupełniających oferowaną wiedzę i umiejętności | <ul style="list-style-type: none"> Tworzenie klastrow doskonałości złożonych z reprezentantów różnych uczelni/wydziałów, współpraca specjalistów różnych dziedzin i konkurencja o środki Oferaty uzupełniające program studiów dla osób z innych uczelni |
| Uczelnia – inne firmy i organizacje (gracze komplementarni) | <ul style="list-style-type: none"> Stan uśpienia graczy komplementarnych w otoczeniu uczelni, którzy nie dostrzegają korzyści ze współpracy | | <ul style="list-style-type: none"> Rozwijanie sieci hotelowo-gastronomicznej, zajmującej się organizacją seminariów/sympozjów i innych spotkań uczonych i studentów |

Oprócz koncepcji graczy komplementarnych opracowanej przez Brandenbugera i Nabeluffa, w literaturze opisane są również następujące modele koopetycji: konkurowanie „rodzin firm”, wspólne korzystanie z zasobów i outsourcing, nieformalne porozumienia o współkonkurowaniu i współpraca oparta na interakcjach sprzedający-kupujący⁷⁵⁷⁾.

Optymalną sytuacją dla uczelni jest udział w sieci strategicznej z udziałem partnerów zewnętrznych, jak i w ramach samej uczelni. Wymaga to zmian w organizacji uczelni w kierunku uelastycznienia i stopniowego odchodzenia od traktowania wydziałów jako osi organizacyjnej. Współkonkurowanie może umożliwić zarządzanie paradoksem współpraca *versus* konkurowanie wyższych uczelni. Podsumowanie rozważań dotyczących paradoksu rywalizacji i współpracy na poziomie sieci zaprezentowano na rys. 68.



Rys. 68. Zarządzanie paradoksem: współpraca *versus* konkurowanie w uniwersytecie

4.3.3. Kontekst strategiczny

W latach 2009-2010 opracowano dwie strategie szkolnictwa wyższego na lata 2010-2020. Pierwsza, środowiskowa powstała w gronie zbliżonym do uczelni, gdyż współautorstwo należy do Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacji Rektorów Polskich i Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, jednak w Zespole Wykonawców znajdowali się również przedstawiciele samorządu i biznesu⁷⁵⁸⁾. Druga została opracowana przez konsorcjum Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową⁷⁵⁹⁾, złożone w znacznej części z przedstawicieli środowiska akademickiego. Opinie

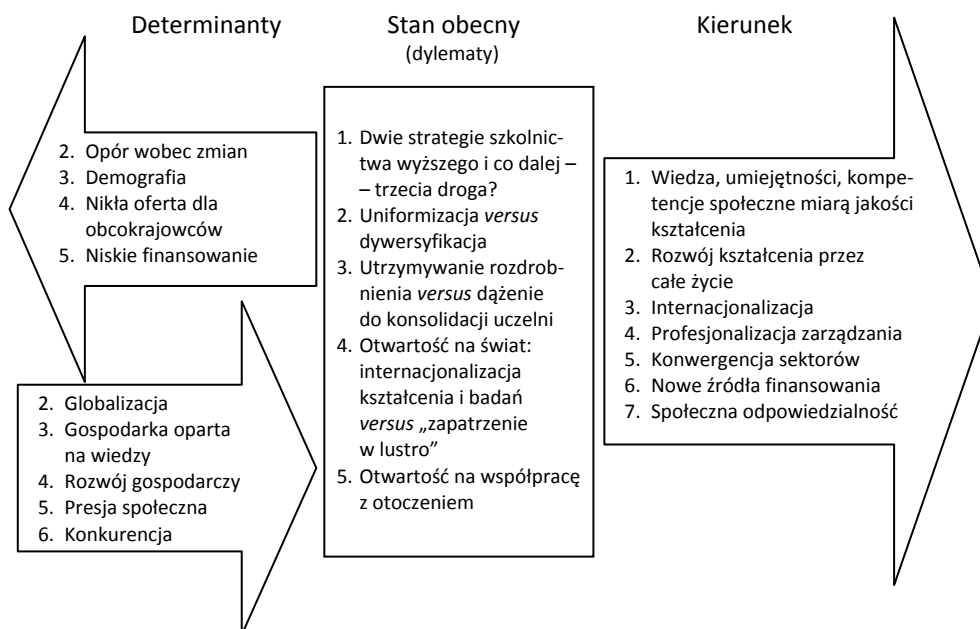
⁷⁵⁷⁾ S. Gangull, op. cit., s. 11-14.

⁷⁵⁸⁾ Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020. Projekt Środowiskowy, 2009, <http://www.frp.org.pl/?page=strategia> (15.09.2010).

⁷⁵⁹⁾ Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku, opracowana przez konsorcjum Ernst & Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową – drugi wariant, <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia> (15.09.2010).

dotyczące obu strategii można znaleźć na stronach www Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego⁷⁶⁰, natomiast ewaluację drugiej strategii opracowała Julita Jabłecka⁷⁶¹. Sektor szkolnictwa wyższego pod względem ilościowym w Polsce osiągnął „stan nasycenia”, a pod względem jakościowym jest daleki od doskonałości, co dostrzegli autorzy obu strategii. Można sądzić, że nadchodzące lata będą czasem doskonalenia jakości oraz ewolucji uczelni (przynajmniej wybranych) w stronę uniwersytetów badawczych, tj. uczelni, które nie zaniedbując dydaktyki będą znacznie większą część środków niż obecnie przeznaczają na działalność badawczo-rozwojową. W strategiach podkreślono m.in., że rozwojowi szkolnictwa wyższego w Polsce sprzyjają (rys. 69):

- globalizacja wymuszająca zmiany, gdyż europejski rynek edukacyjny staje się konkurencją dla rynku krajowego (na razie w niewielkiej skali),
- rozwój gospodarczy kraju, postęp technologiczny i budowanie gospodarki podporządkowanej wiedzy, implikujące rosnące zapotrzebowanie na wykwalifikowane kadry (pracowników wiedzy),
- presja społeczna na efektywniejsze wykorzystanie środków publicznych oraz kształcenie bliższe oczekiwaniom rynku pracy, a także większy wkład uczelni w innowacyjność gospodarki,
- konkurencja ze strony uczelni państwowych i prywatnych.



Rys. 69. Rozwój sektora szkolnictwa wyższego w Polsce

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Ph. Altbach, L. Reisenberg, L.E. Rumbley, op. cit.; Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy, op. cit.; Raport OECD na temat szkolnictwa wyższego. Polska, op. cit.; B. de Wit, R. Meyer, op. cit., s. 257.

⁷⁶⁰ <http://www.uczelnie2020.pl/baza-wiedzy> (15.09.2010).

⁷⁶¹ J. Jabłecka, Ewaluacja I i II wariantu strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 r., przygotowanej przez Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2010, <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia> (15.09.2010).

Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce utrudnia:

- opór wobec zmian w środowisku akademickim,
- czynnik demograficzny odczuwany w Polsce najsilniej spośród krajów UE (poza Bułgarią)⁷⁶²⁾, niekompensowany zwiększającą się liczbą studentów z zagranicy ani rozwijaniem nowych form kształcenia przez całe życie,
- nikła oferta dydaktyczna w obcych językach powodująca, że zainteresowanie ze strony obcokrajowców studiowaniem w Polsce jest niewielkie⁷⁶³⁾,
- niskie finansowanie nauki ze środków publicznych i brak mechanizmów wymuszających pozyskiwanie środków pozabudżetowych na działalność,
- nierówna konkurencja uczelni państwowych i prywatnych; wyrównanie zasad gry wymagałoby wprowadzenia jednakowych (rynkowych) zasad odpłatności za studia we wszystkich typach uczelni, na co nie ma przyzwolenia politycznego oraz społecznego, również ze strony studentów.

Kontekst strategiczny podzielono na wewnętrzny, który w instytucjach akademickich ma szczególne znaczenie, związane z głęboko zakorzoną autonomią oraz zewnętrzny, rozumiany globalnie. W kontekście wewnętrznym przedmiotem rozważań będzie organizacja uniwersytetu i paradoks: kontrola *versus* chaos organizacyjny, w kontekście zewnętrznym – paradoks: podażowe *versus* popytowe kształtowanie oferty. Ważne jest dostrzeżenie cichych, pozornie niezauważalnych zmian kontekstu strategicznego, które widać dopiero wtedy, gdy „lilie zarosną staw do połowy”⁷⁶⁴⁾.

4.3.3.1. Paradoks: przywództwo organizacyjne *versus* dynamika organizacyjna

G. Morgan twierdzi, że [...] *kończy się czas zorganizowanych organizacji, a rozpoczyna się epoka, kiedy zasadniczą umiejętnością staje się zdolność rozumienia, ułatwiania i wspierania procesów samoorganizacji*⁷⁶⁵⁾. Samoorganizowanie opiera się na następujących zasadach projektowania holograficznego: redundancja funkcji, niezbędna różnorodność, krytyczne minimum specyfikacji, uczenie się, jak się uczyć⁷⁶⁶⁾. Zdaniem autora, można je zastosować do projektowania nowej organizacji uczelni⁷⁶⁷⁾, gdyż tradycyjne struktury wydziałowo/katedralne nie są w stanie sprostać rozwojowi interdyscyplinarności kształcenia i działalności badawczej⁷⁶⁸⁾. W tym kontekście ciekawa jest koncepcja Wissemy uniwersytetu trzeciej generacji⁷⁶⁹⁾. Osiami organizacyjnymi uniwersytetu trzeciej generacji są zespoły tematyczne, a koordynacyjnymi wydziały (obecnie jest na odwrót). W efekcie możliwe jest urzeczywistnienie przez taki uniwersytet zaproponowanej przez Morgana metafory organizacji-organizmu, czyli systemu otwartego. Uniwersytet, którego strukturę

⁷⁶²⁾ J. Ritzen, *A Chance for European Universities*, Amsterdam University Press 2010, s. 27.

⁷⁶³⁾ Liczba studentów obcokrajowców w 2009 r. wynosiła 17 tys., co stanowiło 0,9% ogółu studentów. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r.*, GUS, Warszawa 2010, s. 32.

⁷⁶⁴⁾ Metafora nawiązująca do słów francuskiej piosenki o liliach wodnych, które z każdym dniem podwajały swoją liczbę, aż wreszcie zarosły całą powierzchnię stawu. P. Senge, *Piąta dyscyplina. Materiały...*, op. cit., s. 101.

⁷⁶⁵⁾ G. Morgan, *Wyobrażenia...*, op. cit., s. 13.

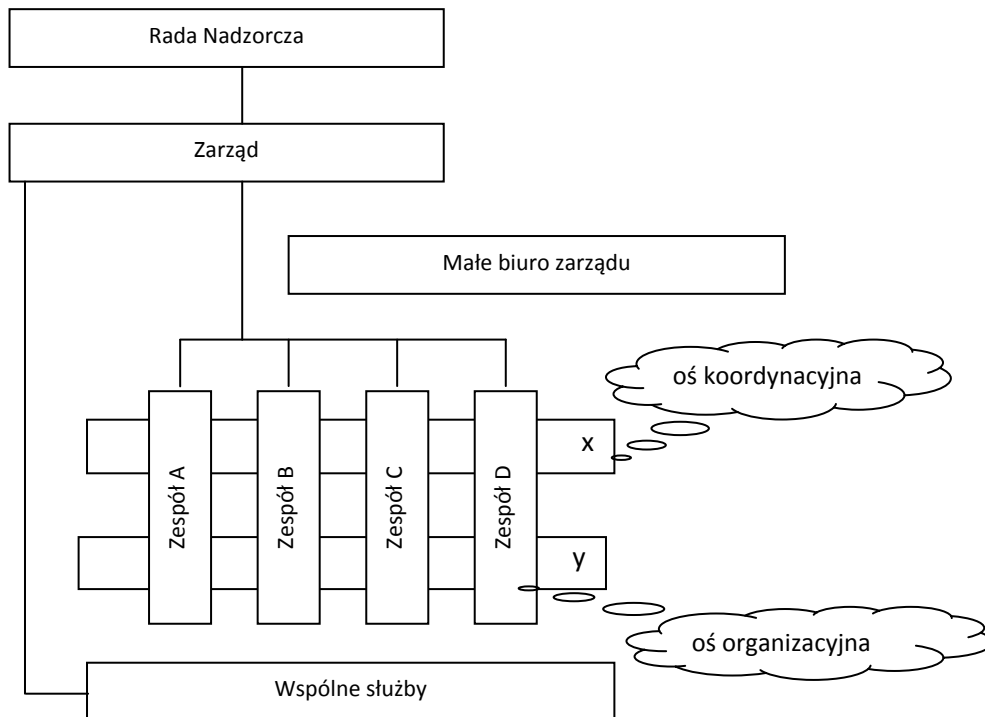
⁷⁶⁶⁾ G. Morgan, *Obrazy...*, op. cit., s. 110-117.

⁷⁶⁷⁾ K. Leja, *Uniwersytet...*, op. cit., s. 17-18.

⁷⁶⁸⁾ J. Enders, *A chair system in transition: Appointments, promotions, and gate-keeping in German higher education*, *Higher Education* 2001, Vol. 41, s. 3-25.

⁷⁶⁹⁾ W rozumieniu J.G. Wissemy, uniwersytet średniowieczny – pierwsza generacja, uniwersytet humboldtowski – druga generacja.

zaprezentowano na rys. 70 cechującą zdolności samoregulacyjne dzięki zapewnieniu swoim pracownikom możliwości samoorganizowania. Autonomia uczelni polega na swobodzie pozyskiwania zasobów i ich wykorzystania, pod warunkiem uzyskiwania efektów ważnych z punktu widzenia otoczenia uniwersytetu.



Rys. 70. Struktura organizacyjna uniwersytetu trzeciej generacji
Źródło: J.G. Wissema, Technostarterzy..., op.cit., s. 52

Istotą uniwersytetu trzeciej generacji jest uznanie uczelni za międzynarodowe centrum transferu technologii, którego cele będą następujące⁷⁷⁰⁾:

1. Sprzyjanie komercjalizacji technologii.
2. Uzyskanie statusu międzynarodowego centrum transferu wdrażającego karuzelę *know-how*⁷⁷¹⁾.
3. Organizowanie zespołów interdyscyplinarnych.
4. Prowadzenie kształcenia elitarnego obok masowego.
5. Wprowadzenie języka angielskiego jako podstawowego języka komunikacji.
6. Ocena jakości w oparciu o system apelacji (*peer review*).
7. Współkonkurowanie (*co-opetition* = *co-operation* + *competition*).

⁷⁷⁰⁾ Ibid., s. 43-47.

⁷⁷¹⁾ Instytucje zlokalizowane na terenie lub w pobliżu uczelni, na które składają się m.in. technostarterzy, prywatne ośrodki badawcze, organizacje wsparcia zawodowego, instytucje infrastruktury finansowej, parki technologiczne, konsultanci zarządzania, specjaliści ds. własności intelektualnej. J.G. Wissema, Technostarterzy..., op. cit., s. 40-41.

Kim powinien być lider uniwersytetu, w którym dominuje samoorganizacja. Postacią charyzmatyczną, czy też mającą wizję rozwoju instytucji akademickiej, zwolennikiem nadania zmianom charakteru pierwszego czy drugiego rodzaju (por. tab. 40), osobą, dla której tradycja uniwersytetu jest kluczem do przyszłości, a nie wyłącznie skarbnicą wiedzy wykorzystywanej przy okazji uroczystości akademickich. Nasuwa się pytanie: co zrobić, aby „odnowić czy też przedłużyć ważność”⁷⁷⁷⁾ uniwersytetu w odpowiedzi na zmiany w otoczeniu i narastającą niepewność? Pomocny może być model kreatywnego zarządzania Hursta, Rusha i White’a, który jest rozszerzeniem klasycznego zarządzania strategicznego (planowanie-działanie-ocena), sięgając w odległą przeszłość oraz w przyszłość (tab. 48). Twórcy tego modelu uznali, że oprócz podejścia klasycznego do zarządzania strategicznego ważne jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób przebiega proces uczenia się organizacji⁷⁷⁸⁾. Ma to szczególne znaczenie w instytucjach akademickich, gdyż planowanie jest (a przynajmniej powinno być) związane z wiedzą organizacyjną uniwersytetu wynikającą z tradycji i doświadczeń (por. 6 + 7 w tab. 48), a także z wizji przyszłości uczelni (por. 1 + 2 w tab. 48).

Tabela 48

Model kreatywnego zarządzania

| | Przyszłość | Teraźniejszość | Przeszłość |
|----------|---|----------------|--|
| Intuicja | 1. Wyobrażenia <i>wizja</i> | | 7. Realizacja <i>rzeczywistość</i> |
| Odczucia | <i>misja</i> 2. Motywowanie <i>wartości</i> | | <i>osiągnięcia</i> 6. Satysfakcja <i>kompetencje</i> |
| Myślenie | <i>cele</i> 3. Planowanie <i>strategia</i> | | <i>standardy</i> 5. Ewaluacja <i>rutyna</i> |
| Wrażenie | <i>zadania</i> | 4. Działanie | <i>rezultaty</i> |

Źródło: D.K. Hurst, J.C. Rush, R.E. White, Top management teams and organizational renewal, *Strategic Management Journal* 1989, Vol. 10, s. 90.

W polskich uczelniach publicznych, z uwagi na kadencyjność władz sprzężenie ewaluacja-planowanie (5-3 w tab. 48) jest problematyczne, gdyż, jak podkreślił jeden z rektorów, z którym przeprowadzono wywiad w ramach realizowanego projektu, *nie zawsze szuflada rektorska na początku kadencji jest pełna pomysłów do realizacji, a bywa tak, że jest pusta.*

⁷⁷⁷⁾ D.K. Hurst, J.C. Rush, R.E. White, Top management teams and organizational renewal, *Strategic Management Journal* 1989, Vol. 10, s. 87-105.

⁷⁷⁸⁾ *Ibid.*, s. 89.

Dynamika organizacyjna w uniwersytecie wymaga wyzwolenia kreatywności społeczności akademickiej, dlatego tak ważne jest zapewnienie pracownikom satysfakcji (niekoniecznie materialnej) z dokonań, a jednocześnie budowanie przyszłości opartej na nieprzemijalnych wartościach. Takie podejście jest próbą łączenia silnego przywództwa, które ma strzec wartości i dynamiki organizacyjnej społeczności akademickiej. Możliwe jest przyjęcie alternatywnych dróg, zależnych od tego, czy uniwersytet jest konserwatywny czy przedsiębiorczy:

- Patrząc wstecz (konserwatywne) – pielęgnowanie *status quo* i wprowadzanie zmiany pierwszego rodzaju lub zmian wynikających wyłącznie z zewnętrznych wymogów, np. opracowanie misji i strategii w związku z obowiązkiem zamieszczenia tych dokumentów w aplikacjach o środki w ramach określonych programów. W tych uczelniach dominuje przestrzeganie obowiązujących norm i zwyczajów nad zachowaniami sprzyjającymi zmianom.
- Patrząc w przyszłość (przedsiębiorcze, podporządkowane wiedzy, społecznie odpowiedzialne) – szanowanie tradycji i doświadczenia i jednocześnie wprowadzanie zmian drugiego rodzaju wynikających z presji wewnętrznej i zewnętrznej, a także przekonania władz i społeczności akademickiej, że zmiany te są konieczne. W tych uczelniach dominują zachowania sprzyjające zmianom, poszukiwaniom obszarów, w których uczelnia może się wyróżnić, analizowaniu doświadczeń zarządzania organizacjami biznesowymi, które można wykorzystać.

Niezależnie od dokonanego wyboru przywództwo powinno być silne. Warto zauważyć, że zarówno źródła konserwatywności, jak i nowatorstwa uniwersytetu tkwią wyraźniej w warstwie intuicji (1 i 7 w tab. 48) oraz odczuć (2 i 6 w tab. 48) niż w warstwach przypisanych tradycyjnemu zarządzaniu strategicznemu (3, 4 i 5 w tab. 48)⁷⁷⁹. W uniwersytetach tradycyjnych dominuje intuicyjna zdolność do dostrzegania doświadczeń z przeszłości i brak zdolności (lub niechęć) dostrzegania nadarzających się okazji. W tych uczelniach można zaobserwować refleksję nad przeszłością oraz analizę i zachowywanie doświadczeń. W uniwersytetach zorientowanych na przyszłość uwaga jest skoncentrowana na przyszłych możliwościach i okazjach oraz na śledzeniu zmian w otoczeniu, korzystając również z doświadczeń i tradycji. Władze takich uczelni mają zdolności przypisywane bogowi Janusowi, który miał dwie pary oczu, dzięki czemu jednocześnie widział przyszłość i przeszłość. Współcześni menedżerowie mający takie zdolności tworzą oburęczne organizacje⁷⁸⁰, o których była mowa we wcześniejszej części rozdziału. Podobna idea przyświecała także twórcom koncepcji organizacji hipertekstowej

Paradoksy: przywództwo organizacyjne *versus* dynamika organizacyjna towarzyszy dylemat: przywództwo czy zarządzanie, wyraźnie dostrzegalny w instytucjach akademickich. Przywództwo jest procesem podejmowania decyzji i kierowania ludźmi, natomiast zarządzanie jest procesem wdrażania decyzji⁷⁸¹. Procesy te są współzależne, ale nie tożsame⁷⁸². Pisząc o zarządzaniu instytucją akademicką J. Taylor i M.L. Machado koncentrują się na zarządzaniu strategicznym, obejmującym: kulturę instytucjonalną, planowanie strategiczne, przywództwo, zarządzanie finansami, zarządzanie zasobami ludzkimi, alokację

⁷⁷⁹ Ibid., s. 96-97.

⁷⁸⁰ M. Tushman, Ch. O'Reilly III, *Ambidextrous...*, op.cit.

⁷⁸¹ J. Taylor, M.L. Machado, *Higher education leadership and management: from conflict to interdependence through strategic planning*, *Tertiary Education and Management* 2006, Vol. 12, s. 137.

⁷⁸² Nie każdy lider jest dobrym menedżerem i nie każdy menedżer ma zdolności przywódcze. Ibid., s. 142.

zasobów itd.⁷⁸³⁾ Na podstawie badań przeprowadzonych wśród liderów instytucji akademickich⁷⁸⁴⁾ uszeregowano liderów od najbardziej do najmniej efektywnych:

- integrator,
- wizjoner potrafiący wdrażać strategię, jednak niepotrafiący skoncentrować się na wybranych celach,
- skupiony na wizji,
- skupiony na wynikach,
- koncentrujący się na priorytetach,
- marzyciel,
- koncentrujący się na utrzymaniu uczelni⁷⁸⁵⁾.

Ze względu na dobór próby badawczej wyniki można traktować informacyjnie, jednak ich przytoczenie było uzasadnione, gdyż mogą one wskazać kierunek badań liderów polskich uniwersytetów. Taylor i Machado uważają, że planowanie strategiczne w uniwersytecie może pomóc zarządzać paradoksem: przywództwo organizacyjne *versus* dynamika organizacyjna, choć pojawiają się także opinie, że planowanie strategiczne może spowodować usztywnienie funkcjonowania uczelni i naruszyć wolności akademickie, do których środowisko jest przywiązane⁷⁸⁶⁾. Bardzo interesującym rozwiązaniem, pomocnym w zarządzaniu tym paradoksem jest propozycja M. Raynora dokonywania trwałych wyborów, pomimo wszechobecnej niepewności. Raynor nazywa tę sytuację strategiczną niepewnością i zaleca, aby wyraźnie rozdzielić zakres obowiązków kierownictwa, w tym wypadku uniwersytetu, którego rolą jest dokonywanie trwałych wyborów i zarządzanie strategiczną niepewnością a kierownictwem średniego szczebla (w tym wypadku podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni), którego rolą jest koncentrowanie się na osiągnięciu wyników tych wyborów⁷⁸⁷⁾.

W polskim współczesnym uniwersytecie publicznym mamy do czynienia z sytuacją, gdy władze akademickie podejmują decyzje zarówno w sprawach strategicznych dla uczelni, jak i błażych. Taka sytuacja sugeruje konieczność wzmocnienia kierownictwa uczelni i jego profesjonalizację, a także profesjonalizację uczelnianej administracji. Wymaga tego zarządzanie strategiczną niepewnością, odrzucenie wielu uwarunkowań krępujących podejmowanie decyzji przez kierownictwo uczelni oraz ograniczenie kolegalności akademickiej. Koncepcję Raynora można wdrożyć w uczelni pod warunkiem przyzwolenia podstawowym jednostkom organizacyjnym na elastyczne działanie (na wzór samodzielnych jednostek biznesowych w firmach komercyjnych) mimo pewnych ograniczeń⁷⁸⁸⁾. Raynor zaleca przy dokonywaniu trwałych wyborów wykorzystywanie koncepcji Wielkich, Niebezpiecznych, Zuchwałych Celów⁷⁸⁹⁾. Jest to o tyle istotne, że przewagę konkurencyjną uczelni buduje się nie tyle dzięki „byciu lepszym” od innych, lecz „byciu innym”.

⁷⁸³⁾ Ibid., s. 139.

⁷⁸⁴⁾ Badania przeprowadzono w 1989 r. i powtórzono w 1994 r. na próbie 279 prywatnych kolegiów amerykańskich (*liberal art college*). Polegały one na ocenie zdolności kierujących tymi uczelniami do: kreowania wizji, koncentrowania się na wybranych celach i wdrażania strategii.

⁷⁸⁵⁾ Y. Neuman & E.F. Neuman, The president and the college bottom line: the role of strategic leadership styles, *Library Consortium Management: An International Journal* 2000, Vol. 2, No. 3-4, s. 97-108.

⁷⁸⁶⁾ J. Taylor, M.L. Machado, op. cit., s. 146-153.

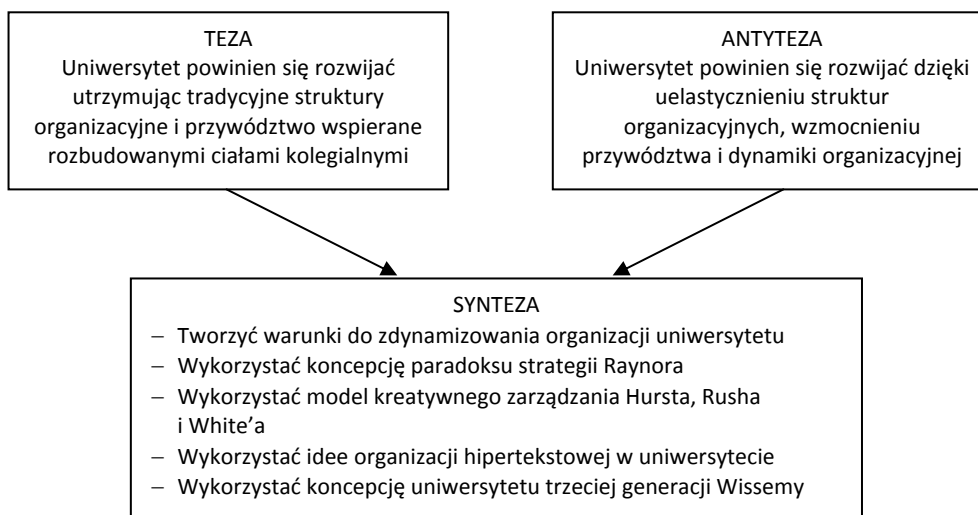
⁷⁸⁷⁾ M. Raynor, Paradoks..., op. cit., s. 29-37.

⁷⁸⁸⁾ M. Raynor nazywa to strategiczną niepewnością, obejmującą antycypowanie, formułowanie, akumulowanie, zarządzanie.

⁷⁸⁹⁾ J.C. Collins, J.I. Porras, op. cit., s. 110-133.

Jak zatem zarządzać paradoksem silnego przywództwa i dynamiki organizacyjnej we współczesnym uniwersytecie? Autor uważa, że system zarządzania uczelnią wymaga zintegrowania, stąd celowe jest poszukiwanie nowych rozwiązań organizacyjnych⁷⁹⁰. Taką propozycją jest organizacja hipertekstowa uniwersytetu.

Podsumowanie rozważań dotyczących paradoksu rywalizacji i współpracy na poziomie sieci zaprezentowano na rys. 72.



Rys. 72. Zarządzanie paradoksem: przywództwo organizacyjne *versus* dynamika organizacyjna w uniwersytecie

4.3.3.2. Paradoks: podażowe *versus* popytowe kształtowanie oferty

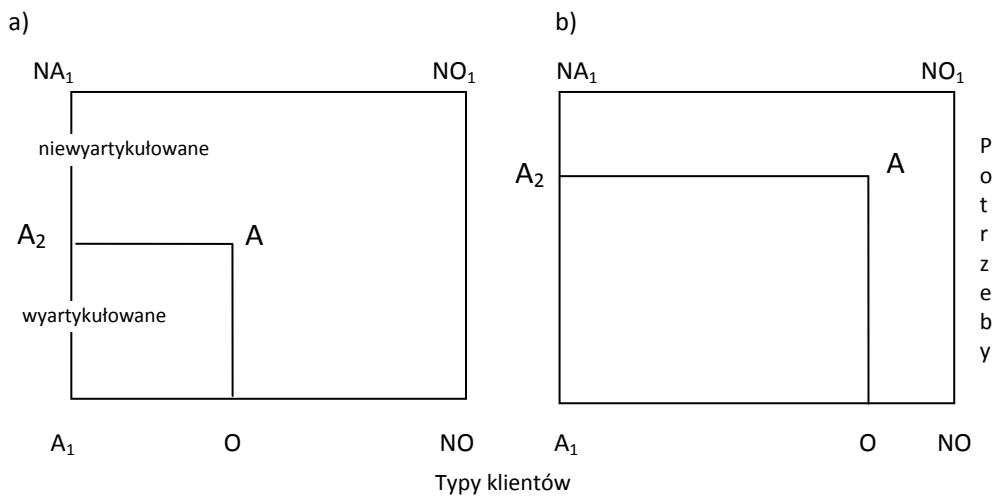
W pracy przyjęto, że kontekst zewnętrzny odnosi się do otoczenia uniwersytetu, obejmującego organizacje: biznesowe, rządowo-samorządowe, akademickie, a także te, które należą do sektora społecznego oraz wszystkie inne, z którymi uczelnie współpracują. Ważny jest także kontekst społeczny. W uproszczeniu można byłoby stwierdzić, że kontekstem zewnętrznym uniwersytetu jest wszystko to, co znajduje się poza nim. W rozważaniach dotyczących kontekstu zewnętrznego strategii pominięto problematykę związaną z kontekstem międzynarodowym, gdyż stanowi ona zbyt szerokie zagadnienie, wymagające odrębnego opracowania.

Uniwersytety, także te utożsamiane ze „świątyniami wiedzy” czy też „wieżami z kości słoniowej” nigdy nie funkcjonowały w oderwaniu od otoczenia. Tyle, że określenie „otoczenie” zmieniało swoje znaczenie. Uniwersytety średniowieczne Europy łączyła łacina jako *lingua franca*, co teoretycznie ułatwiało internacjonalizację kształcenia i prowadzenie badań, jednak czynników utrudniających było znacznie więcej. Uniwersytet liberalny Humboldta stał się symbolem uczelni badawczej, w której zatrudniano wybitnych uczonych i kształcono w językach ojczystych. Uniwersytet przedsiębiorczy Clarka to uczelnia, w której

⁷⁹⁰ A.K. Koźmiński w książce pt. „Zarządzanie w warunkach niepewności” (op. cit., s. 39-40) pisze o zastępowaniu struktur organizacyjnych tworzonymi obecnie pulsującymi sieciami, których podstawowym zadaniem jest optymalizacja warunków do dzielenia się wiedzą i rozszerzenie zasięgu zasobów, z których będą ona korzystały.

ważną rolę odgrywają organizacje pomostowe i segmenty peryferyjne, stanowiące łącznik środowiska akademickiego z otoczeniem. Współczesne koncepcje uniwersytetów traktują interesariuszy w otoczeniu (globalnym) uczelni, jak partnerów, którzy podobnie jak w przypadku firm komercyjnych będą zapraszani do współtworzenia wartości, a nie tylko konsumowania oferty uczelni. Co więcej, myślenie linearne i linearny przepływ wiedzy (produkcja wiedzy-przesłanie wiedzy-zastosowanie wiedzy) od uniwersytetu do odbiorcy są wypierane przez proces nieliniowy, gdzie dominują pętle sprzężenia zwrotnego oraz interaktywne dzielenie się wiedzą (proces dwukierunkowy)⁷⁹¹.

Paradoks strategiczny odnoszący się do kontekstu zewnętrznego rozstrzyga, w jaki sposób kształtować ofertę: kierując się oczekiwaniami otoczenia (popytowo) czy kształtować te oczekiwania korzystając z dostępnych zasobów (podażowo). W zarządzaniu tym paradoksem pomaga teoria interesariuszy, z tym, że trzeba brać pod uwagę uwarunkowania kulturowe, o których pisał m.in. G. Morgan⁷⁹²). Nasuwa się pytanie, na ile tę teorię można zastosować w instytucjach szkolnictwa wyższego. W wymiarze deskrypcyjnym teoria ta pokazuje organizację (uniwersytet) jako współistniejący zbiór rywalizujących i współpracujących podmiotów. Spójnik „i” ma tu istotne znaczenie, gdyż oznacza, że uniwersytet jest organizacją, w której dominuje współkonkurowanie. Teoria interesariuszy ma również wymiar instrumentalny, gdyż ułatwia badanie relacji pomiędzy uczestnikami gry, a zwłaszcza pomiędzy kierownictwem uczelni/wydziałów, które mają największy wpływ na budowanie tych relacji. Kluczowy w teorii interesariuszy jest wymiar normatywny, czyli przekonanie organizacji, że interesariusze (grupy i osoby) są uprawnieni do współuczestniczenia w tworzeniu wartości przez uniwersytet i jest to w ich interesie, podobnie jak w interesie uniwersytetu⁷⁹³).



A1-O – klienci obsługiwani, O-NO – klienci nieobsługiwani

Rys. 73. Wykraczając poza orientację klienta

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: G. Hamel, C.K. Prahalad, op. cit., s. 84.

⁷⁹¹) B. Wawrzyniak, Państwo..., op. cit., s. 278.

⁷⁹²) G. Hofstede, Kultury i organizacje, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001.

⁷⁹³) Th. Donaldson, L.E. Preston, op. cit., s. 66-67.

Ewolucję udziału klientów we współtworzeniu oferty uczelni ilustrują rys. 73 a) i b). Rysunek a) odnosi się do przeszłości, rysunek b) – do teraźniejszości i przyszłości uniwersytetów. Na osiach rzędnych zaznaczono wyartykułowane (A_1 A_2) i niewyartykułowane (A_2 NA_1) potrzeby klientów, na osiach odciętych klientów, którzy są obsługiwani (A_1 0) i tych, którzy nie są obsługiwani (ONO).

Pole A_1 A_2 A O powiększa się w wyniku coraz pełniejszej artykulacji potrzeb przez klientów uczelni⁷⁹⁴, co jest efektem: upowszechnienia wykształcenia wyższego; powszechnego dostępu do źródeł internetowych; demokratyzacji szkół wyższych; rosnącej presji ze strony otoczenia wywieranej na instytucje szkolnictwa wyższego; rosnącej konkurencji wśród instytucji szkolnictwa wyższego i demonopolizacji uczelni jako głównego źródła tworzenia wiedzy. Tym samym pole (NA_1 - NO_1 - NO - O - A - A_2) obrazujące klientów, których potrzeby nie są realizowane jest coraz mniejsze⁷⁹⁵.

Doświadczenie współtworzenia dzięki angażowaniu klientów do współpracy ma istotne znaczenie dla indywidualnego odbiorcy usług. Tym samym realizowany jest postulat S. Kwiatkowskiego, dotyczący przemian w systemie szkolnictwa wyższego i stworzenia obok szkół kształcących masowo, uczelni [...] *pełniących rolę kompleksowo rozumianych wytwórców zindywidualizowanego (customized) kapitału intelektualnego i pośredników w obrocie nim*⁷⁹⁶. W tym miejscu nasuwa się pytanie: czy zasadne i realne jest takie podejście w relacjach wyższej uczelni z otoczeniem oraz jak interpretować kluczowe elementy składowe współtworzenia wartości DART?⁷⁹⁷

Dialog (dialogue) – doskonalenie przepływu wiedzy pomiędzy poszczególnymi osobami (nauczycielami akademickimi, pracownikami administracji i obsługi uczelni, studentami), strukturą wewnętrzną (jednostkami organizacyjnymi) oraz strukturą zewnętrzną (interesariuszami zewnętrznymi uczelni)⁷⁹⁸. Powinien zachęcać do dzielenia się wiedzą. Pisząc o przepływie wiedzy trzeba pamiętać zarówno o transferze, jak i o konwersji wiedzy. Zastanawiający jest fakt, że wszystkie czynniki, które decydują o przydziale środków na działalność badawczą i dydaktyczną wynikają wprost z wiedzy jawnej. Wiedza ukryta uczelni jest tworzona na poziomie uczelni, jej poszczególnych jednostek organizacyjnych oraz poszczególnych pracowników. Zasadnicze znaczenie dla rozwoju uniwersytetu mają czynniki sprzyjające wynurzaniu się „góry lodowej” (rys. 74). Czynniki te są związane z procesami konwersji wiedzy w relacjach: nauczyciele akademicy-studenci-pracownicy obsługi kształcenia oraz nauczyciele akademicy-struktura wewnętrzna wydziału-struktura zewnętrzna wydziału/uczelni⁷⁹⁹.

⁷⁹⁴ Nie oznacza to, że uniwersytety powinny się koncentrować wyłącznie na potrzebach klientów.

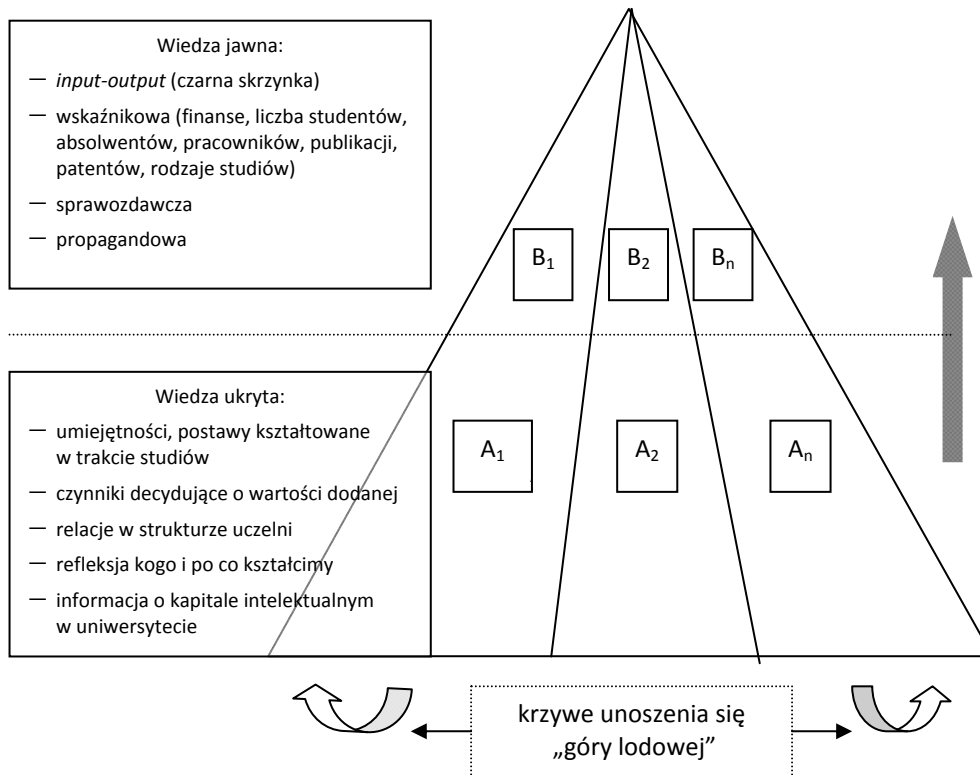
⁷⁹⁵ O tym zjawisku pisze również T. Davenport, op. cit.

⁷⁹⁶ S. Kwiatkowski, *Szkoły...*, op. cit., s. 233.

⁷⁹⁷ DART jest akronimem słów: *dialogue* (dialog), *access* (dostęp), *risk assessment* (ocean ryzyka) i *transparency* (przejrzystość). C.K. Prahalad, V. Ramaswamy, op. cit., s. 31-41.

⁷⁹⁸ K-E. Sveiby, op. cit., s. 49-52.

⁷⁹⁹ K. Leja, *Organizacyjne tworzenie wiedzy we współczesnym uniwersytecie*, w: K. Perechuda, M. Sobińska (red.), *Scenariusze, dialogi i procesy zarządzania wiedzą*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008, s. 114-116.



A_1, A_2, \dots, A_n – wiedza ukryta wydziału 1,2,...n; B_1, B_2, \dots, B_n – wiedza jawna wydziału 1,2,...n;

Rys. 74. „Góra lodowa” wiedzy jawnej i ukrytej w uniwersytecie

Źródło: Opracowanie własne, przy wykorzystaniu: K. Perechuda, *Dyfuzja...*, op. cit., s. 166.

Dostęp (*access*) – adresowanie programu kształcenia do konkretnych grup studentów jest zastępowane lub uzupełniane tworzeniem oferty przedmiotów (treści kształcenia) fakultatywnych, o wyborze których decyduje student. Indywidualizacja oraz elastyczność kształcenia to jedne z postulatów Procesu Bolońskiego. Jest to wyraźny krok naprzód w kierunku uszanowania prawa studenta do kształcenia wykraczającego poza ramy tradycyjnych dyscyplin⁸⁰⁰. Posługując się terminologią Portera i Kramera można stwierdzić, że relacje pomiędzy uczelnią i jej interesariuszami mają charakter symbiotyczny⁸⁰¹. Uczelnie mogą

⁸⁰⁰ Ważnym elementem jest zapewnienie w wielu uczelniach nieodpłatnej możliwości korzystania przez studentów z dostępu do komputerów w czynnych całodobowo pracowniach komputerowych oraz Internetu na terenie uczelni i domów studenckich.

⁸⁰¹ Jako przykład związku biznesu i uczelni prezentują oni współpracę Microsoftu z American Association of Community Colleges (AACC). Obie strony dostrzegły i skojarzyły następujące fakty: 450 tys. wolnych miejsc pracy w działach IT firmy i 11,6 mln studentów (tj. 45% ogółu studentów amerykańskich) kształcących się w uczelniach należących do AACC. Microsoft w ciągu 5 lat przekazał uczelniom 50 mln USD na opłacenie pracowników firmy, których zadaniem było określenie potrzeb szkół, współpraca przy opracowywaniu programów nauczania dostosowanych do potrzeb firmy, rozwijaniu poszczególnych wydziałów i doskonaleniu technologii kształcenia. Korzyści były obopólne, a punktem wyjścia integracja działań z „firmy do otoczenia” oraz „z otoczenia do firmy”. M.E. Porter, M.R. Kramer, op. cit., s. 89.

oferować dostęp do mocy obliczeniowej (*processing on demand*), podobnie jak drukarnie oferują druk na życzenie (*print on demand*). Uczelnie rozwijają formy kształcenia przez całe życie (*education on demand*), co niezależnie od ważnej roli podnoszenia wiedzy i umiejętności, a tym samym kwalifikacji osób korzystających z tej formy kształcenia jest jednym ze sposobów radzenia sobie ze skutkami niżu demograficznego. Zakres i forma kształcenia jest zbieżna z oczekiwaniami słuchaczy, którzy wnosząc stosowne opłaty dokonują wyboru.

Ocena ryzyka (*risk assessment*) – kandydaci na studia zadają sobie pytania związane z możliwościami podjęcia pracy po ukończeniu studiów. Rynek pracy jest jednak coraz mniej przewidywalny, a zatem zapewnienie osoby starającej się o przyjęcie na studia, że znajdzie odpowiednią do kwalifikacji i dobrze płatną pracę może się okazać nietrafne lub z założenia niemożliwe, zwłaszcza w Polsce, gdzie od wielu lat nie prowadzi się systemowych badań dotyczących losów absolwentów. Pojawia się tu kwestia, jak kształcić: szeroko czy wąsko-specjalistycznie. Trójstopniowy system kształcenia pozwala na zakończenie edukacji na poziomie studiów licencjackich/inżynierskich lub ich kontynuację na tym samym lub innym kierunku studiów na poziomie magisterskim. Zasadne jest pytanie, jak ryzyko związane z podjęciem decyzji o studiach, których program jest pionierski ocenią potencjalni kandydaci, a jak podchodzą do tej kwestii osoby tworzące program kształcenia. Zauważmy, że obie strony biorą na siebie część ryzyka – uczelnie, jeśli przedstawią ofertę, która nie znajdzie zainteresowania, kandydaci, jeśli jedynym efektem ukończenia studiów będzie otrzymanie stosownego dokumentu. W przypadku działalności badawczo-rozwojowej potencjalni zainteresowani finansowaniem badań prowadzonych w uniwersytetach zastanawiają się także nad ryzykiem, jakie poniosą. Linearny model tworzenia gospodarki podporządkowanej wiedzy: produkcja wiedzy-przesyłanie wiedzy-zastosowanie wiedzy jest zastępowany modelem interaktywnym, gdzie istotne znaczenie mają interakcje pomiędzy tymi procesami. Takie podejście jest zbieżne z modelem współtworzenia przez uczelnię i jej interesariuszy. Kompromis pomiędzy potencjalnymi korzyściami i zagrożeniami jest stałym elementem gry podczas współtworzenia wartości.

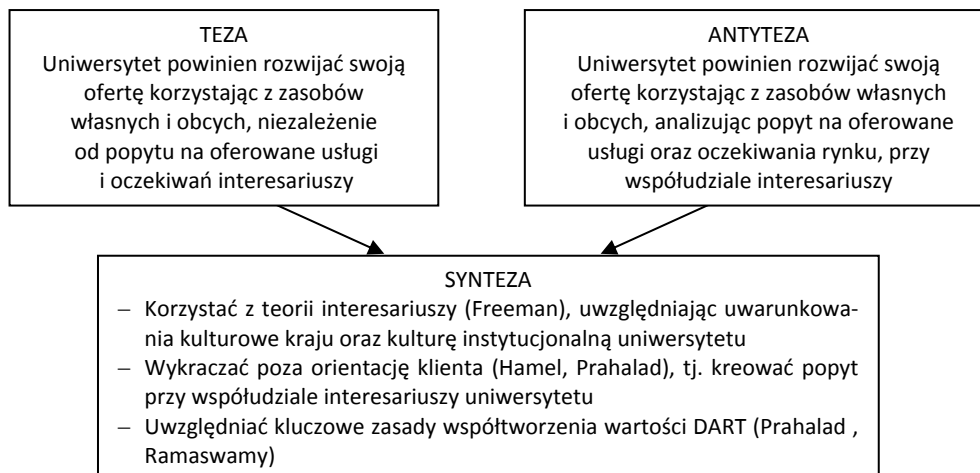
Przejrzystość (*transparency*) – zasadne jest pytanie, czy w erze informacji i wiedzy asymetria informacji pomiędzy uczelnią i jej interesariuszami, niezależnie od rodzaju działalności zmniejsza się. Z jednej strony uczelnia dysponuje określoną ofertą dydaktyczną i badawczo-rozwojową, z drugiej strony potencjalni zainteresowani mają niemal nieograniczony dostęp do informacji o ofertach innych instytucji akademickich i w tym sensie to interesariusze dysponują przewagą informacyjną. Ważne jest przy tym, aby oferta uczelni była czytelna dla otoczenia, co nie zawsze jest oczywiste⁸⁰².

Współtworzenie wartości przez uczelnię i interesariuszy wymaga rozłożenia odpowiedzialności i budowania wzajemnego zaufania. Interesariusze uczelni powinni mieć niemal nieograniczony dostęp do oferty edukacyjnej, badawczej, konsultingowej innej uczelni publicznej. Rankingi uczelni i kierunków studiów, pomimo ich niedoskonałości, coraz częściej są wyznacznikami wyborów dokonywanych przez interesariuszy. Elementem współtworzenia wartości w uczelniach jest także ocenianie nauczycieli akademickich przez studentów, co w zamyśle ma służyć doskonaleniu jakości kształcenia. Obecnie wprowadzane krajowe ramy kwalifikacji też będą służyły porównywalności ofert edukacyjnych oraz

⁸⁰²) Polskie uczelnie publiczne bardzo różnie podchodzą do przejrzystości swoich działań. Są takie, które na stronie domowej zamieszczają sprawozdania rektora z działalności w danym roku akademickim oraz sprawozdania finansowe (np. Politechnika Śląska, Politechnika Wrocławska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Są też takie, których wewnętrzne dokumenty są dostępne jedynie dla osób uprawnionych (najczęściej pracowników uczelni). Przykładem kuriozalnego podejścia do informacji w Polsce jest fakt, że niedostępne są dane dotyczące liczby pracowników na poziomie instytucjonalnym.

poprawie ich czytelności dla potencjalnych pracodawców w skali krajowej i międzynarodowej. Ważnym elementem współtworzenia wartości przez interesariuszy uczelni są konwenty uczelni oraz rady społeczne, choć opinie władz uczelni na temat zasadności funkcjonowania tych organów są niejednoznaczne. Konieczność włączenia przez uczelnię interesariuszy do współtworzenia wartości podkreślili również autorzy raportu OECD o szkolnictwie wyższym w Polsce, zwracając uwagę na potrzebę szerszego udziału przedstawicieli otoczenia uczelni w procesie tworzenia regulacji prawnych dotyczących instytucji akademickich, a na poziomie instytucjonalnym współpracy przy opracowywaniu strategii uczelni i podejmowaniu kluczowych decyzji⁸⁰³⁾. Przykładem współtworzenia wartości jest inicjatywa Massachusetts Institute of Technology IT OpenCourseWare utworzenia publicznych witryn internetowych zawierających około 2000 konspektów wykładów, ćwiczeń i innych materiałów dydaktycznych, do których mają dostęp wszyscy zainteresowani. Prezydent MIT Susan Hockfield zaznacza, że około 90% kadry akademickiej uczelni pozytywnie odpowiedziało na apel o nieodpłatne udostępnienie swoich materiałów dydaktycznych z różnych dziedzin nauki⁸⁰⁴⁾. MIT, czołowa uczelnia w światowych rankingach dała przykład innym uczelniom⁸⁰⁵⁾.

Jednym z warunków sukcesu uczelni jest połączenie podejścia zasobowego i rynkowego, co oznacza skupianie się na poszukiwaniu i wykorzystywaniu pojawiających się okazji (podejście egzogeniczne z punktu widzenia identyfikacji okazji) i tworzeniu redundancji zasobów (podejście endogeniczne z punktu widzenia tworzenia zasobów)⁸⁰⁶⁾, z tym, że ze względu na nieprzewidywalne otoczenie uczelni trafniejszą strategią niż poszukiwanie okazji jest tworzenie redundancji zasobów np. przez budowanie sieci współpracujących uczelni lub wydziałów. Podsumowanie rozważań dotyczących paradoksu: podażowe *versus* popytowe kształtowanie oferty usługowej uczelni zaprezentowano na rys. 75.



Rys. 75. Zarządzanie paradoksem: podażowe *versus* popytowe kształtowanie oferty uczelni

⁸⁰³⁾ O. Fulton, P. Santiago, Ch. Edquist, E. El-Khawas, E. Hackl, OECD Review..., op. cit.

⁸⁰⁴⁾ <http://ocw.mit.edu/about/presidents-message> (14.08.2010).

⁸⁰⁵⁾ Udostępnianie materiałów dydaktycznych staje się również coraz bardziej popularne w Polsce, ale adresowanych głównie do określonych grup studentów, jednak przykładów współtworzenia oferty przez nauczycieli i studentów jest niewiele, gdyż wymaga to aktywności obu stron. Studenci są przeciążeni nadmiarem zajęć w uczelni (na uczelniach technicznych do 30 godzin tygodniowo), nauczyciele akademicy z uwagi na niewygórowane zarobki poszukują dodatkowych źródeł dochodu.

⁸⁰⁶⁾ R. Krupski, J. Niemczyk, E. Stańczyk-Hugiet, op. cit., s. 174.

4.4. Konkluzja

Punktem wyjścia rozważań o paradoksach strategicznych była teza stanowiąca, że: podstawą rozwoju uniwersytetu jest (powinna być) strategia opracowana jako rozmyślny i długofalowy plan, niezależny od sygnałów z otoczenia, zakładający wykorzystanie zasobów własnych oraz antyteza w brzmieniu: podstawą rozwoju uniwersytetu jest (powinna być) strategia wyłaniająca, opracowywana na podstawie sygnałów z otoczenia interpretowanych jako okazje, zakładająca wykorzystanie zasobów własnych i globalnych.

Zastanawiając się nad listą antynomii strategicznych w uniwersytecie, w znacznym stopniu wykorzystano propozycje B. de Wita i R. Meyera odnoszące się do dowolnej organizacji. Uniwersytet jest organizacją, w której można zidentyfikować wiele paradoksów związanych z poszczególnymi rodzajami aktywności. Paradoksy nie wyczerpują listy współistniejących sprzeczności występujących we współczesnym uniwersytecie. Paradoksy te są niezależne od lokalizacji uniwersytetu⁸⁰⁷⁾ i ponadczasowe. Wybierając paradoksy starano się je formułować ogólnie, nie odnosząc ich bezpośrednio do poszczególnych rodzajów działalności uniwersytetu. W ten sposób starano się uniknąć omawiania szczegółów działalności uczelni, kreśląc natomiast sposoby zarządzania paradoksami.

Autor podziela pogląd J. Strużyny, że antynomie można identyfikować poczynając od ogólnych opozycji⁸⁰⁸⁾, odnoszących się życia społecznego, do szczegółowych, odnoszących się do konkretnych wymiarów ludzkiej aktywności lub podchodząc do zagadnienia odwrotnie⁸⁰⁹⁾. Ideą nie było jednak ustalenie listy paradoksów występujących w uczelni, lecz powiązanie ich z poszczególnymi wymiarami strategii, gdyż we współczesnym uniwersytecie zarządzanie strategiczne, w tym tworzenie misji i strategii będzie odgrywało pierwszoplanową rolę. Paradoksy przedstawione w pracy pokazują, że kierowanie uczelnią może być wsparte narzędziami z zakresu zarządzania strategicznego, a same paradoksy ukazują skalę problemów, z którymi przychodzi się zmierzyć współczesnemu uniwersytetowi. Synteza strategii prowadzi co prawda do atomizacji wyników badań, o czym pisze J. Strużyna⁸¹⁰⁾, jednak nieoznaczoność położenia „poszczególnych atomów, tj. paradoksów” powoduje, że ich przekroje czynne⁸¹¹⁾ wzajemnie na siebie oddziałują. Dlatego atomizacji towarzyszy synergia, co również jest paradoksalne.

Synteza paradoksów w procesie tworzenia strategii uniwersytetu

Paradoksem: logika *versus* kreatywność w myśleniu strategicznym można zarządzać odnosząc myślenie logiczne do podstawowych wartości uniwersytetu, a myślenie kreatywne do kierunków rozwoju uczelni. W ten sposób tradycja zostanie wykorzystana w doskonaleniu funkcjonowania uniwersytetu, a przyszłość będzie kształtowana niezależnie od

⁸⁰⁷⁾ Stwierdzenie jest wnioskiem z dyskusji z M. Lewis, której prace mają istotne znaczenie dla rozważań o paradoksach organizacyjnych.

⁸⁰⁸⁾ T. Parsons, System społeczny, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2009, rozdz. III, IV, V; T. Parsons, E.A. Shils, Toward a General Theory of Action. Theoretical Foundations for the Social Sciences, Transaction Publishers, New Brunswick (USA), London 2008, s. 53-109.

⁸⁰⁹⁾ J. Strużyna, Problemy z wykorzystaniem idei opozycji w badaniach nad wzorami organizacji, w: J. Rokita (red.), Problemy zarządzania..., op. cit., s. 250.

⁸¹⁰⁾ Ibid., s. 67.

⁸¹¹⁾ Obrazowo można powiedzieć, że przekrój czynny jest powierzchnią oddziaływania na siebie poszczególnych atomów. Oddziaływanie nie musi oznaczać ich zetknięcia się z uwagi na nieoznaczoność położenia.

występujących obecnie barier kulturowych i organizacyjnych. Pomocny jest tu archetyp „granice wzrostu”, który wskazuje, że należy się koncentrować na usuwaniu barier utrudniających zmiany.

W procesie tworzenia strategii pojawia się paradoks: rozmyślność *versus* samorzutność, którym można zarządzać korzystając z tego, że uniwersytet jest profesjonalną biurokracją Mintzberga, ewoluującą w kierunku adhokracji, czego przykładem jest hipertekstowa organizacja uniwersytetu. Pozwala to na poszukiwanie okazji przy wykorzystaniu rozproszonych zasobów oraz inicjatyw poszczególnych członków społeczności akademickiej. Wzorując się na koncepcji S. Harta zaproponowano wzmocnienie roli kierownictwa uniwersytetu, szersze odniesienie działań doraźnych do misji uczelni, obniżenie racjonalności i zmniejszenie roli kolegialności. Ważne jest przy tym tworzenie przestrzeni do samoorganizacji w uniwersytecie, ze wszystkimi tego konsekwencjami, przy transparentnych regułach gry.

Istotna jest umiejętność zarządzania paradoksem: zmiany ewolucyjne *versus* zmiany rewolucyjne, gdyż dotyczy on tempa, amplitudy i zakresu zmian. Autor proponuje wykorzystanie bogatego dorobku nauki w tym zakresie. Pomocna w zarządzaniu tym paradoksem jest odniesiona do uniwersytetu koncepcja oburęcznej (bipolarnej) organizacji Ch. O'Reilly III i M. Tushmana, wskazująca, że należy oddzielić dwie sfery działalności: eksploatacyjną, korzystającą z wcześniej tworzonej wiedzy i eksploracyjną, koncentrującą się na tworzeniu nowej wiedzy. Projektowane procesy zmian będą dotyczyć struktury organizacyjnej oraz kultury organizacyjnej, a także, co nieuniknione naruszać interesy poszczególnych grup społeczności uczelnianej. Przykładem zmian strukturalnych jest tworzenie niewielkich zespołów, przy jednoczesnym podejmowaniu wielu wspólnych inicjatyw na szczeblu uczelni, co wymaga silnego i służebnego przywództwa. Zmiany w obszarze kultury organizacyjnej koncentrują się na pielęgnowaniu tradycji i realizacji zadań ważnych ze społecznego punktu widzenia. Naruszenie interesów poszczególnych grup społeczności akademickiej jest nieuniknione, tak jak nieuniknione jest ścieranie się „starego” z „nowym”. Zastosowanie idei oburęcznej organizacji w realiach współczesnego uniwersytetu jest możliwe pod warunkiem zatrudnienia na stanowisku kierującego uczelnią osoby wyłonionej w drodze konkursu na czas znacznie przekraczający jedną kadencję rektorską. Rola lidera uczelni jest zbliżona do dyrygenta orkiestry, a koncepcja organizacji oburęcznej zakłada istnienie jednostki integrującej działalność eksploatacyjną oraz eksploracyjną, złożoną z doświadczonych pracowników uniwersytetu.

Synteza paradoksów związanych z treścią strategii uniwersytetu

Zarządzanie paradoksem: zasoby własne *versus* zasoby globalne jest o tyle trudne, że w pierwszym przypadku pojawia się syndrom „złe, bo nie nasze”, w drugim zaś przeceniamy zasoby własne, ograniczając ofertę. Indywidualizacja oferty nie stoi w sprzeczności z masowością kształcenia, jednak wymaga wyraźnego podziału na studia pierwszego stopnia – masowe i drugiego stopnia – elitarne. W odniesieniu do studiów drugiego stopnia realne jest wykorzystanie propozycji Prahalada i Krishnana, dotarcie do każdego studenta-klienta indywidualnie, używając zasobów globalnych ($N=1$, $R=G$), prowadząc w szerszym niż dotychczas stopniu kształcenie na odległość. Zarządzanie tym paradoksem może również polegać na tworzeniu redundancji zasobów oraz wykorzystywaniu pojawiających się okazji. Jest to połączenie podejścia egzogenicznego, z punktu widzenia okazji z endogenicznym, z punktu widzenia zasobów. Syntezie paradoksu może sprzyjać wprowadzenie krajowych ram kwalifikacji, z utrzymaniem kształcenia ogólnego oraz

rozwijanie wszelkich form kształcenia przez całe życie, które mogą złagodzić skutki nizu demograficznego.

Zarządzanie paradoksem: centralizacja *versus* decentralizacja może polegać na tworzeniu silnego i służebnego przywództwa uniwersytetu. Silne przywództwo to takie, które zarządza strategiczną niepewnością dokonując strategicznych wyborów. Tworzenie warunków do samoorganizacji powinno w sposób naturalny doprowadzić do osiągnięcia poziomu równowagi pomiędzy centralizacją i decentralizacją w uniwersytecie. Paradoks ten będzie sprzyjał rozwojowi uniwersytetu, gdy decentralizacji uprawnień będzie towarzyszyć dążenie (motywowanie) do synergii poszczególnych jednostek organizacyjnych i zespołów funkcjonujących w uniwersytecie. Zarządzanie tym paradoksem wymaga zapewnienia przepływu (transferu i konwersji) wiedzy pomiędzy osobami, strukturą wewnętrzną uczelni oraz strukturą zewnętrzną, o czym pisał K-E. Sveiby.

Współpraca *versus* konkurowanie to kolejny paradoks, którym trzeba zarządzać, aby uczynić z niego atut, a nie przeszkodę w rozwoju uczelni. Można tu wykorzystać koncepcję współkonkurowania (koopetycji, kooperencji) sformułowaną przez B. Nalebuffa i A.M. Brandenburgera. Współkonkurowanie z konkurentami, dostawcami, nabywcami i graczami komplementarnymi wzbogaca ofertę uniwersytetu, podnosi jej jakość oraz pokazuje, że mamy do czynienia z grą o sumie dodatniej, w której każda ze stron wygrywa. Korzyści dla uniwersytetu z koopetycji są zarówno niematerialne, jak i materialne, ale powodują również zagrożenia polegające na uzależnieniu się od innych podmiotów. Współkonkurowanie oznacza, że kierunkiem rozwoju uniwersytetu jest tworzenie aliansów wiedzy ze światem biznesu oraz instytucjami akademickimi w skali globalnej.

Synteza paradoksów związanych z kontekstem strategicznym

Zarządzanie paradoksem: przywództwo organizacyjne *versus* dynamika organizacyjna, związanym z wewnętrznym kontekstem strategicznym wymaga wprowadzania zmian drugiego rodzaju w uniwersytecie. Jedną z propozycji zarządzania tym paradoksem jest wykorzystanie koncepcji uniwersytetu trzeciej generacji J. Wissemey, która umożliwia kształtowanie struktury organizacyjnej, z wykorzystaniem elementów organizacji hipertekstowej opracowanej przez I. Nonakę i H. Takeuchiego. Aby takich zmian dokonać trzeba przedstawić obecny stan uniwersytetu, prawdopodobne kierunki jego rozwoju oraz uwarunkowania temu towarzyszące. Zarządzanie tym paradoksem pozwala na zaprojektowanie nowej struktury organizacyjnej uniwersytetu, a także wykorzystanie paradoksu strategii przedstawionego przez M. Raynora.

Kontekst zewnętrzny strategii odnosi się do relacji uczelni z otoczeniem traktowanym globalnie. Paradoksem: podażowe *versus* popytowe kształtowanie usług uczelni można zarządzać korzystając z teorii interesariuszy R. Freemana, biorąc pod uwagę wartości akademickie uniwersytetu, o których pisali R. Merton i J. Ziman. Zarządzanie tym paradoksem wymaga uwzględnienia roli interesariuszy w tym procesie. Ciekawą propozycją jest wykroczenie poza oczekiwania klienta. Ta koncepcja, opracowana przez G. Hamela i C.K. Prahalada, w uniwersytecie oznacza pokazanie potencjalnym interesariuszom możliwości, które ma uczelnia w zakresie kształtowania usług.

Cel istnienia uniwersytetu

Pisząc o uniwersytecie społecznie odpowiedzialnym nie można pominąć społecznej odpowiedzialności biznesu. M. Friedman w artykule opublikowanym w *The New York Times Magazine* przed ponad 40 laty pisał, że aby zrozumieć sens społecznej odpowiedzialności biznesu należy ustalić czego i kogo dotyczy. Rzecz w tym, że społeczną odpowiedzialność można przypisać nie tyle biznesowi, ile ludziom zajmującym się biznesem. Friedman pisze, że w wolnym społeczeństwie jedynym wyznacznikiem społecznej odpowiedzialności biznesu jest wykorzystywanie zasobów i angażowanie się w aktywność prowadzącą do zwiększania zysku tak długo, jak długo przestrzegane są zasady gry konkurencyjnej bez podstępów i oszustw⁸¹²⁾.

Korzystając z paradygmatu organizacji społecznie odpowiedzialnej H. Ansoffa przyjęto, że uniwersytet społecznie odpowiedzialny to organizacja służąca otoczeniu. Podobnie jak w biznesie, nie tyle uczelnia jako organizacja, ile jej pracownicy sprawią, że uniwersytet będzie służył otoczeniu. W praktyce oznacza to, że uczelnia zachowując wartości akademickie i pielęgnując wielowiekowe tradycje w praktyce będzie analizowała oczekiwania interesariuszy, przedstawiając im równocześnie swoją ofertę. Interesariusze będą mieli w większym stopniu niż obecnie wpływ na kształt oferty uniwersytetu. Rolą środowiska akademickiego będzie odpowiednie ustawienie położeń korektora uniwersytetu, w zależności od zmieniających się oczekiwań interesariuszy oraz zmian w otoczeniu uczelni. Przedstawione przykłady wskazują na istniejące możliwości wprowadzania zmian w ramach istniejącego prawa. Nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2011 r. wzmacnia władzę organów jednoosobowych uczelni oraz stwarza warunki sprzyjające rozwijaniu relacji pomiędzy uczelnią i otoczeniem. Zmiany te, zdaniem autora monografii, zmierzają w kierunku sprzyjającym urzeczywistnieniu koncepcji uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego. W tej sytuacji kluczową kwestią będą zdolności adaptacyjne uczelni do nowych realiów.

Czy zatem paradoksami strategicznymi uniwersytetu można zarządzać? Na podstawie przeprowadzonej analizy wybranych paradoksów związanych z procesem tworzenia strategii, treścią strategii oraz kontekstem strategicznym można odpowiedzieć na to pytanie twierdząco. Co więcej, w literaturze można znaleźć wiele narzędzi pomocnych w zarządzaniu paradoksami. Ich zaadaptowanie do realiów uniwersytetu wymaga dobrej znajomości realiów akademickich, jednak nie po to, aby wyszukiwać bariery utrudniające zarządzanie paradoksami, lecz po to, aby te zagrożenia usuwać, minimalizować lub wykorzystywać jako szanse rozwoju uniwersytetu. Zarządzanie paradoksami może być pomocne w przeprowadzaniu w uczelniach zmian drugiego rodzaju, zmierzających do urzeczywistnienia koncepcji uniwersytetu podporządkowanego wiedzy oraz uniwersytetu opartego na paradygmacie organizacji społecznie odpowiedzialnej.

⁸¹²⁾ M. Friedman, The social responsibility of business is to increase its profits, *The New York Times Magazine* 1970, September 13, <http://www.colorado.edu/studentgroups/libertarians/issues/friedman-soc-resp-business.html> (21.01.2011).

ZAKOŃCZENIE

Instytucje akademickie wpływają na rozwój społeczny i ekonomiczny realizując cztery podstawowe cele:

1. Kształtowanie kapitału ludzkiego (głównie poprzez kształcenie).
2. Tworzenie bazy wiedzy (głównie poprzez badania).
3. Rozpowszechnianie i wykorzystywanie wiedzy (głównie w relacjach z interesariuszami).
4. Zachowywanie wiedzy (głównie poprzez jej przekazywanie z pokolenia na pokolenie oraz upowszechnianie)⁸¹³⁾.

Wynika stąd, że uniwersytety, mimo że utraciły monopol na tworzenie wiedzy, pełnią główną rolę w kreowaniu społeczeństwa wiedzy. Przyszłość uniwersytetów jest przedmiotem zainteresowań organizacji międzynarodowych opracowujących różne scenariusze⁸¹⁴⁾. Motywacją do napisania monografii były ciekawość prześledzenia ewolucji uniwersytetu od liberalnego do przedsiębiorczego i zastanowienie się nad tym, które cechy można wprowadzić w koncepcji uniwersytetu podporządkowanego wiedzy wykorzystującej paradygmat organizacji opartej na wiedzy oraz uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego opartego na paradygmacie organizacji społecznie odpowiedzialnej.

Pierwszy rozdział ma charakter retrospektywny, z elementami projekcji przyszłości uniwersytetu. Pokazano ewolucję uniwersytetu od koncepcji Humboldta – uniwersytetu liberalnego do koncepcji Clarka – uniwersytetu przedsiębiorczego. W koncepcji uniwersytetu liberalnego Humboldta uczelnia i „świątynia wiedzy” to pojęcia tożsame. Zarządzanie, we współczesnym rozumieniu nie występowało w uniwersytecie liberalnym. Silna rola państwa i autonomia profesorów oraz kolegalność akademicka to cechy dominujące w uniwersytecie Humboldta. Zgodnie z koncepcją uniwersytetu przedsiębiorczego, uczelnia jest centrum doskonałości, ze wzmocnioną władzą stymulującą pracowników do przedsiębiorczości, zdywersyfikowaną strukturą finansowania oraz strukturami peryferyjnymi, których rolą jest budowanie mostów pomiędzy uczelnią i otoczeniem. Jest to istotna uwaga, gdyż wiedza o wartości autotelicznej, której tworzenie opisuje tryb 1 (*mode 1*) jest równie ważna, jak ta, której tworzenie opisuje tryb 2 (*mode 2*) M. Gibbonsa⁸¹⁵⁾.

W drugim rozdziale starano się zilustrować przedstawione koncepcje na przykładzie polskich publicznych uczelni technicznych. W tym celu analizowano wybrane cechy wybranego typu uczelni pod kątem ich zgodności z cechami uniwersytetu Humboldta i Clarka. Wnioski z badań statystyczno-empirycznych sformułowano ostrożnie ze względu na ograni-

⁸¹³⁾ Tertiary Education for the Knowledge Society, 2008, op. cit., Vol. 1, s. 11.

⁸¹⁴⁾ Por. np. OECD/CERI Experts meeting on “University futures and new technologies”. Discussion Paper. Six Scenarios for Universities, www.oecd.org/dataoecd/50/46/36758932.pdf (22.01.2011); Meeting of OECD Education Ministers, Higher: Quality, Equity and Efficiency, 27-28 June, Athens, Four Scenarios for Higher Education, www.oecd.org/dataoecd/30/5/36960598.pdf (23.01.2011).

⁸¹⁵⁾ M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, M. Trow, op. cit.

czony dostęp do informacji i danych statystycznych. W wyniku tych analiz pokazano m.in., że polskie uczelnie techniczne są silnie osadzone w tradycji uniwersytetu liberalnego, stąd widać dominację organów kolegialnych nad jednoosobowymi, silne uzależnienie uczelni od środków publicznych, a także powolne zmiany struktur organizacyjnych. Zauważono, że najsłabszym punktem misji uczelni technicznych jest brak wskazania czym uczelnia będzie się wyróżniać oraz z kim i w jaki sposób zamierza konkurować. W kilku uczelniach technicznych opracowano strategie na czas przekraczający kadencję rektorską, a w kilku innych dostrzegalne są pierwsze kroki w tym kierunku. To znak czasu.

Wszechobecna i narastająca niepewność otoczenia powoduje konieczność zastanowienia się nad tym, jak zmieniać współczesny uniwersytet, co było przedmiotem rozważań autora w trzecim rozdziale. Przyjmując założenie, że wiedza jest najważniejszym zasobem uczelni, korzystając z pracy Ch. Evans, autor zaproponował koncepcję uniwersytetu podporządkowanego wiedzy, stanowiącą rozwinięcie koncepcji B.R. Clarka o elementy sprzyjające dzieleniu się wiedzą, jej rozpowszechnianiu i wykorzystaniu. W koncepcji tej wyeksponowano znaczenie elastyczności wykorzystania zasobów uczelni. Urzeczywistnienie koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego, a także koncepcji uniwersytetu podporządkowanego wiedzy wymaga wzmocnienia władzy rektora kosztem kolegialności. Działania stymulujące przedsiębiorczość pracowników podejmowane przez centrum zarządzające trudno będzie rozszerzyć bez istotnego zwiększenia nakładów finansowych na działalność badawczo-rozwojową. Pozytywnym wnioskiem z przeprowadzonych badań jest to, że rektorzy dostrzegają konieczność uelastyczniania organizacji uczelni. Problem w tym, że wydziały są często zamknięte na tworzenie kierunków międzywydziałowych, a nawet na to, aby zajęcia dydaktyczne prowadziły osoby z innych jednostek organizacyjnych. J. Enders twierdzi wręcz, że tradycyjne struktury wydziałowo-katedralne nie są w stanie sprostać rozwijaniu interdyscyplinarności kształcenia i badań⁸¹⁶). Ewolucja w kierunku uczelni podporządkowanej wiedzy, jak pokazano, jest przedsięwzięciem złożonym. Modelem uczelni przyszłości wydaje się organizacja o strukturze heterarchicznej i samoorganizującej się, która będzie współpracowała ze strukturą hierarchiczną⁸¹⁷). Taka hipertekstowa organizacja uczelni sprzyjałaby dyfuzji wiedzy⁸¹⁸).

W dalszej części rozdziału zdefiniowano pojęcie „społecznej odpowiedzialności uczelni”, podjęto próbę identyfikacji czynników, które ją warunkują, a także pojawiające się dylematy. Autor, zainspirowany koncepcją H.I. Ansoffa i B. Wawrzyniaka, wyszedł z założenia, że współczesny uniwersytet pełni rolę służebną wobec otoczenia i to stanowi o jego społecznej odpowiedzialności. Współczesny uniwersytet buduje swoją pozycję czerpiąc z wielowiekowej tradycji, która może być źródłem inspiracji, a nie balastem utrudniającym przeprowadzenie zmian. Uniwersytet społecznie odpowiedzialny to taki, w którym otoczenie uczelni współtworzy jej wartość. Takie rozumienie roli interesariuszy jest zgodne z trendami zarysowanymi w literaturze, jednak stanowi novum w instytucji akademickiej. Wykazano, że w zarządzaniu paradoksami strategicznymi w uniwersytecie pomocne są: myślenie wertykalne i lateralne przy rozwiązywaniu problemów, poszukiwanie okazji, o której piszą m.in. R. Krupski i A.K. Koźmiński, koncepcja oburęcznej organizacji Ch. O'Reilly III i M. Tushmana, indywidualizacja oferty przy wykorzystaniu zasobów globalnych C.K. Prahalada i M.S. Krishnana, metafory organizacji zaproponowane przez

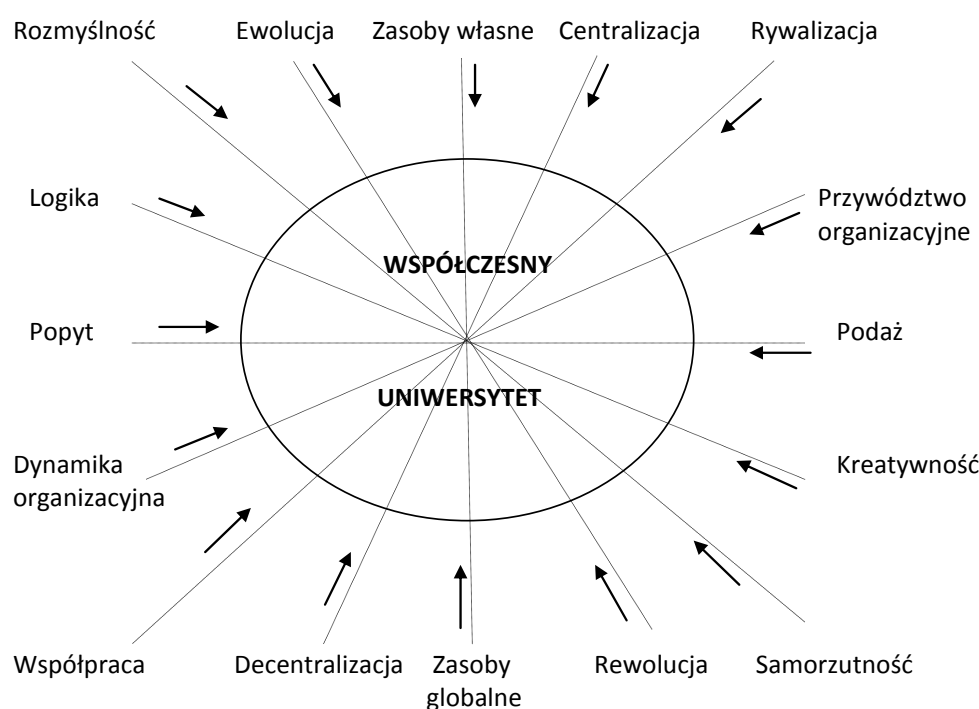
⁸¹⁶) J. Enders, *A Chair System...*, op.cit.

⁸¹⁷) I. Nonaka, H. Takeuchi, op. cit., s. 202.

⁸¹⁸) K. Perechuda, *Dyfuzja...*, op. cit., s. 59; K. Leja, *Zmiany na uczelni – ku organizacji hipertekstowej*, w: J. Skalik (red.), *Zmiana warunkiem sukcesu. Dynamika zmian w organizacji – ewolucja czy rewolucja*, Prace Naukowe AE we Wrocławiu, nr 1141, Wrocław 2006, s. 241-248.

G. Morgana, koncepcja koopetycji B.J. Nalebuffa i A.M. Brandenburgera, model uniwersytetu trzeciej generacji J.G. Wissemey i propozycja hipertekstowej organizacji uczelni, a także teoria interesariuszy R.E. Freemana rozszerzona przez Th. Donaldsona i L.E. Prestona. W tym rozdziale starano się wykazać, że kultura organizacyjna jest spoiwem uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego, który jest wypadkową tradycji akademickich oraz wyzwań stojących przed uniwersytetem.

Odpowiedzi na pytanie: jak zarządzać współczesnym uniwersytetem? sformułowano w czwartym rozdziale, korzystając z pracy B. de Wita i R. Meyera. Służyła temu identyfikacja wybranych paradoksów dotyczących procesu tworzenia strategii, treści strategii i kontekstu strategicznego. Paradoksy te w większości są znane i z pewnością nie jedyne, jednak ich synteza, którą pokazano w monografii, stanowi próbę wykorzystania dorobku naukowego dziedziny organizacji i zarządzania, odniesionego do uniwersytetu. Ważne jest przy tym tworzenie przestrzeni do samoorganizacji z ustalonymi, transparentnymi zasadami gry. Misja i strategia współczesnego uniwersytetu powinny być tworzone w taki sposób, aby społeczność akademicka utożsamiała się z nimi. Ponadczasowe znaczenie w uniwersytetach mają wartości akademickie, stanowiące busolę dla środowiska akademickiego, a także kultura organizacyjna pełniąca rolę spoiwa funkcjonowania instytucji akademickiej. Starano się też wykazać, że paradoksami, które są i będą we współczesnym uniwersytecie trzeba zarządzać i zaproponowano, jak to można czynić.



Rys. 76. Uniwersytet współczesny – synteza paradoksów strategicznych

Zidentyfikowane paradoksy strategiczne to z pewnością niepełny katalog problemów, z którymi trzeba się zmierzyć. Istotą zarządzania paradoksami jest czerpanie z nich inspiracji do zmian, a nie godzenie sprzeczności za wszelką cenę, co starano się udowodnić.

Na podstawie przedstawionych rozważań można sądzić, że ewolucji uniwersytetu w kierunku organizacji opartej na wiedzy oraz organizacji społecznie odpowiedzialnej w Polsce będzie towarzyszyło dążenie do równowagi pomiędzy cechami uniwersytetu liberalnego oraz uniwersytetu przedsiębiorczego. Proponując rozwiązania organizacyjne w uniwersytecie typu adhokracja przyjęto, że uniwersytet podporządkowany wiedzy, a także uniwersytet społecznie odpowiedzialny będzie organizacją, która pozwoli na zachowanie równowagi pomiędzy wartościami akademickimi R. Mertona i J. Zimana, a także pomiędzy tworzeniem wiedzy według trybu 1 i 2 M. Gibbonsa. W monografii potwierdzono, że niepewność może być czynnikiem sprzyjającym rozwojowi uczelni, a jednocześnie stanowić motywację do poszukiwania optymalnych rozwiązań zarządzania sprzecznościami strategicznymi.

Autor ma nadzieję, że rozprawa stanowi skromny przyczynek do debaty nad szkolnictwem wyższym. Pytanie o kierunek zmian, które są nieuniknione i niezbędne nieodłącznie towarzyszy dyskusjom o przyszłości uniwersytetów.

BIBLIOGRAFIA

- Ackoff R., Magidson J., Addison H.J., Projektowanie ideału. Kształtowanie przyszłości organizacji, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Albrecht P., Social Responsibility of Universities, Application of Corporate Social Responsibility Concepts on Public Universities, Impact assessment for a new Europe and Beyond, 15-17.06, Manchester 2005.
- Altbach Ph., Resberg L., Rumbley L., Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution, A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, Paris 2009.
- Altbach Ph.G., Academic freedom: International realities and challenges, *Higher Education* 2001, Vol. 41, No. 1-2, 205-219.
- Ameijde J.D.J. van, Nelson P.C., Billsberry J., van Meurs M., Improving leadership in higher education institution: a distributed perspective, *Higher Education* 2009, Vol. 58, No. 6, 763-779.
- Amsterdamski S., Tendencje rozwoju nauki w II połowie XIX w., w: B. Suchodolski (red.), Historia Nauki Polskiej, Polska Akademia Nauk, Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, t. IV, cz. III, Warszawa 1987, 7-39.
- Andrews N., D'Andrea Tyson L., Szkoły biznesu muszą się zbliżyć do praktyki, (The Upwardly Global MBA), *Zarządzanie na Świecie* 2005, nr 2.
- Andriopoulos C., Six paradoxes in managing creativity: An embracing act, *Long Range Planning* 2003, Vol. 36, No. 4, 375-388.
- Ansoff H.I., Zarządzanie strategiczne, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1985.
- Antonowicz D., Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2004, nr 1/23, 121-134.
- Antonowicz D., Digital players in analogue world. Overeducation in the Polish Society, w: K. Leja (ed.) Management issues in knowledge based university, Faculty of Knowledge and Information Management, Gdansk University of Technology, Gdańsk 2007.
- Argyris Ch., Single-loop and double-loop models in research on decision making, *Administrative Science Quarterly* 1976, Vol. 21, 363-375.
- Baetz M., Bart Ch., Developing mission statements which work, *Long Range Planning* 1996, Vol. 29, No. 4, 526-533.
- Barnett R., Convergence in higher education: The strange case of "entrepreneurialism", *Higher Education Management and Policy* 2005, Vol. 17, No. 3, 51-64.
- Barney J., Firm resources and sustained competitive advantage, *Journal of Management* 1991, Vol. 17, No. 1, 99-120.
- Barney J., Wright M., Ketchen D.J. Jr., The resource-based view of the firm: Ten years after 1991, *Journal of Management* 2001, Vol. 27, No. 6, 625-641.
- Bayenet B., Feola C., Tavernier M., Strategic management of universities: evaluation policy an policy evaluation, *Higher Education Management* 2000, *OECD*, Vol. 12, No. 2, 65-80.
- Ben-David J., The scientist's role in society, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1971, <http://condor.wesleyan.edu/courses/2006s/soc244/Ben-David-The%20Scientists%20Role%20in%20Society-Selections.pdf> (15.01.2011).

- Benneworth P., Seven samurai opening up the ivory tower? The construction of Newcastle as an Entrepreneurial University, *European Planning Studies* 2007, Vol. 15, No. 4, 487-509.
- Bergan S., Guarga R., Egron Polak E., Sobrinho J.D., Tandon R., Tilak J.G.B., Public responsibility for Higher Education, UNESCO World Conference on Higher Education, Paris 2009.
- Białecki I., Mertona etos nauki a zmiany sytuacji szkół wyższych, w: A. Lewicka-Strzałecka, (red.), Współczesne wyzwania nauk praktycznych, Wydawnictwa WSPiZ im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2007, 177-136.
- Binsztok A., Perekuda K. (red.), Konceptcje modele i metody zarządzania informacją i wiedzą, *Prace Naukowe AE im. O. Langego we Wrocławiu* nr 113, Wrocław 2005.
- Binsztok A., Leja K., Szczerbicki E., University of the Future. A Fractal Organization of Knowledge, w: A. Pausits, A. Pellert (eds.), Higher Education Management and Development In Central, Southern and Eastern Europe, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin 2007.
- Birnbaum R., The life cycle of Academic Management Fads, *The Journal of Higher Education* 2000, Vol. 71, No. 1, 1-15.
- Blackman D., Kennedy M., Knowledge management and effective university governance, *Journal of Knowledge Management* 2009, Vol. 13, No. 6, 547-563.
- Bleiklie I., Byrkjeflot H., Changing knowledge regimes: universities in a new research environment, *Higher Education* 2002, Vol. 44, No. 3-4, s. 519-532.
- Bleiklie I., Henkel M. (eds.), *Governing knowledge*, Springer, Dordrecht 2005.
- de Boer H., Enders J., Schimank S., Orchestrating creative minds. The governance of higher education and research in four countries, w: D. Jansen, *New Forms of Governance in Research Organizations – Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration*, Dordrecht 2006, Springer.
- Boguski J., Od uniwersytetu tradycyjnego do uniwersytetu przyszłości, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2009, nr 1/33, s. 25-33.
- Bok D., *Beyond the Ivory Tower. Social Responsibilities of the Modern University*, Harvard University Press, Cambridge 1982.
- Bolesta-Kukułka K., *Decyzje menedżerskie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003.
- Bonaccorsi A., Daraio C. (eds.), *Universities and strategic knowledge creation*, Edward Elgar Publishing Ltd., Cheltenham, Northampton 2007.
- Borkowski J., *Organizacja zarządzania szkołą wyższą*, Polska Akademia Nauk, Instytut Państwa i Prawa, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wydawnictwo Wrocław 1978.
- Bowden J., Marton F., *The University of Learning. Beyond Quality and competences*, Routledge, London-New York 2006.
- Brandenburger A.M., Nalebuff B.J., The right game: use game theory to shape strategy, *Harvard Business Review* 1995, July-August, 57-71.
- Brandenburger A.M., Nalebuff B.J., *Co-opetition*, Currency Doubleday, New York 1996.
- Bratnicki M., Dylematy i pułapki współczesnego zarządzania, Komisja Nauk Organizacji i Zarządzania PAN, Wydawnictwo GNOME, Katowice 2001.
- Bratnicki M., Mitologia przedsiębiorczości organizacyjnej, *Przegląd Organizacji* 2003, nr 5, 6-9.
- Bratnicki M., Przedsiębiorczość organizacyjna: odkrywanie wspólnego podłoża problemów tworzenia bogactwa, w: J. Rokita (red.), *Ku nowym paradygmatom nauk o zarządzaniu*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2008, s. 74-90.
- Bratnicki M., Kształtowanie przedsiębiorczego rozwoju organizacji w warunkach nieprzewidywalności zmian, w: J. Rokita (red.), *Zarządzanie w warunkach nieprzewidywalności zmian*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2009, s. 28-40.
- Brennan J., Higher education and social change, *Higher Education* 2008, Vol. 56, No. 3, 381-393.
- Brzozowski S., Warunki rozwoju nauki polskiej w kraju 1860-1918, w: B. Jaczewski (red.), *Życie naukowe w Polsce w drugiej połowie XIX i w XX wieku. Organizacje i instytucje*, Polska Akademia Nauk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1987, 13-57.
- Campbell A., Mission statements, *Long Range Planning* 1997, Vol. 30, No. 6, 931-932.

- Chałupka M., Analiza statutów grupy uczelni akademickich ze względu na wybrane kryteria realizacji przepisów Prawa o szkolnictwie wyższych w tych statutach, 2006, http://www.frp.home.pl/?page=analizy_i_opinie (2.01.2010).
- Chin K.S., Chan B.L. and Lam P.K., Identifying and prioritizing critical success factors for cooperation strategy, *Industrial Management & Data Systems* 2008, Vol. 108, No. 4, 437 – 454.
- Chmielecka E., Kilka uwag o etosie i kodeksach akademickich oraz o odpowiedzialności uczelni, w: K. Leja (red.), Społeczna odpowiedzialność uczelni, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej i Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk 2008.
- Chrostowski A., Doradztwo naukowe (*action research*) jako metoda sprzyjająca uczeniu się organizacji i tworzeniu wiedzy, w: M. Kostera, Nowe kierunki w zarządzaniu, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, 237-255.
- Chrostowski A., 2008, Wiedza i refleksja – podejście „action research”, w: D. Jemielniak, A.K. Koźmiński, Zarządzanie wiedzą, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, 473-499.
- Clark B.R., The organizational saga in higher education, *Administrative Science Quarterly* 1972, Vol. 17, 178-184.
- Clark B.R., The higher education system. Academic Organization in Cross-National Perspective, University of California Press, Berkeley 1983.
- Clark B.R., Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation, Pergamon, For IAU Press, Oxford 1998.
- Clark B.R., Sustaining change in universities. Continuities in case studies and concepts, Society for Research into Higher education & Open University Press, New York 2004.
- Cohen H.B., The performance paradox, *Academy of Management Executive* 1998, Vol. 12, No. 3, 30-40.
- Cohen M.D., March J.G., Leadership and ambiguity, McGraw-Hill, New York 1974.
- Cohen M.D., March J.G., Olsen J.P., A garbage can model of organizational choice, *Administrative Science Quarterly* 1972, Vol. 17, No. 1 (March), 1-25.
- Collins J.C., Porras J.I., Organizational vision and visionary organization, *California Management Review* 1991, Vol. 34, No. 1, 30-52.
- Collins J.C., Porras J.I., Wizjonerskie organizacje. Praktyki zarządzania najlepszych firm, Jacek Santorski, Wydawnictwa Biznesowe, Warszawa 2003.
- Conraths B., Trusso A. (eds.), Managing the university community: exploring good practice, European University Association, 2007.
- Courtney H., Kirkland J., Viguene P., Strategia w warunkach niepewności, *Harvard Business Review Polska* 2004, wrzesień.
- Cummings S., Davies J., Mission, vision, fusion, *Long Range Planning* 1994, Vol. 27. No. 6, 147-150.
- Czakov W., Dynamika więzi międzyorganizacyjnych, Akademia Ekonomiczna, Katowice 2007.
- Czerska M., Szpitter A.A. (red.), Koncepcje zarządzania. Podręcznik akademicki, C.H. Beck, Warszawa 2010.
- Dagnino G.B., Yami S., Le Roy F., Czakov W., Strategie kooperacji – nowe formy dynamiki międzyorganizacyjnej, *Przegląd Organizacji* 2008, nr 6.
- Davenport Th., Zarządzanie pracownikami wiedzy, Wolters Kluwer, Kraków 2007.
- Davenport Th.H., Prusak L., Working Knowledge. How Organizations Manage what they Know, Harvard Business School Press, Boston 2000.
- Davies J., Hides M.T., Casey S., Leadership in higher education, *Total Quality Management* 2001, Vol. 12, No. 7-8, 1025-1030.
- Davies J., Douglas A., Douglas J., The Effect of Academic Culture on the Implementation of the EFQM Excellence Model in UK Universities, *Quality Assurance in Education* 2007, Vol. 15, No. 4, 382-401.
- Dąbrowa-Szefler M., Jabłeczka J., Szkolnictwo wyższe w Polsce, Raport dla OECD, Warszawa 2007.
- Deklaracja z Glasgow. Silne uniwersytety dla silnej Europy, European University Association, 2005, http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/GLASGOWdeclaration_FINAL_PO.1117550611801.pdf (8.03.2009).

- De Long D., Fahey L., Diagnosis cultural barriers to knowledge management, *Academy of Management Executive* 2000, Vol. 14, No. 4, 113-127.
- Delors J. (red.), Raport dla UNESCO Między narodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, 1998.
- Denman B., What is a University in 21st Century?, *Higher Education Management and Policy* 2005, Vol. 17, No. 2, 9-28.
- Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Raport cząstkowy przygotowany przez Ernst & Young Business Advisory Group i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2009, <http://www.uczelnie2020.pl/zobacz/diagnoza-stanu-szkolnictwa-wyz-2> (7.01.2010).
- Dobija D., Metodyka szacowania wiedzy, w: B. Wawrzyniak (red.), Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, Warszawa 2003.
- Domiński P., Leja K., Czy uniwersytet potrzebuje strategii?, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2000, nr 2/16, 26-42.
- Donaldson, Th., Preston, L.E., The stakeholder theory of corporation: concepts, evidence, and implications, *The Academy of Management Review* 1995, Vol. 20 (1), 65-91.
- Drucker P., What can business learn from non-profits, *Harvard Business Review* 1989, lipiec-sierpień 1989, 88-93.
- Drucker P., Innowacja i przedsiębiorczość, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1992.
- Drucker P., Zarządzanie w czasach burzliwych, Akademia Ekonomiczna, Kraków 1995.
- Drucker P., Myśli przewodnie Druckera, MT Biznes, Warszawa 2002.
- Drucker P., Natchnienie i fart, czyli innowacja i przedsiębiorczość, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2004.
- Ebrahimi, M., Holford, W.D., A Dialectical Approach to Knowledge Creation: A Trans-disciplinary Reflection, paper #1584, The 15th International Association for Management of Technology (IAMOT) Conference, May 22-26, 2006, Beijing, China (18.10.2010).
- Edersheim E.H., Przesłanie Druckera, MT Biznes, Warszawa 2009.
- Edvinsson L., Malone M.S., Kapitał intelektualny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Ehlers U.D., Understanding quality culture, *Quality Assurance in Education* 2009, Vol. 17, No. 4, 343-363.
- El-Khawas E., Today's universities: responsive, resilient or rigid?, *Higher Education Policy* 2001, Vol. 14, No. 3, 241-248.
- Enders J., A Chair System in Transition: Appointments, Promotions, and Gate-Keeping in German Higher Education, *Higher Education* 2001, Vol. 41, 3-25.
- Enders J., Musselin Ch., Back to the future? The academic professions in the 21st century, *Higher Education to 2030*, Vol. 1: Demography, OECD, 2008.
- Etzkowitz H., Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university, *Research Policy* 2003, Vol. 32, No. 1, 109-121
- Etzkowitz H., The triple helix. University-Industry-Government. Innovation in Action, Routledge, New York 2008.
- Etzkowitz H., Dzisah J., Rethinking development: circulation in the triple helix, *Technology Analysis & Strategic Management* 2008, Vol. 20, No. 6, 653-666.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L. (eds.), Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University – Industry – Government Relations, Pinter, London and Washington 1997.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L., The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations, *Research Policy* 2000. Vol. 29, 109-123.
- Etzkowitz H., Webster A., Gerhard Ch., Cantisano Terra B.R., The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm, *Research Policy* 2000, Vol. 29, 313-330.
- EUMIDA project: Feasibility study for creating a European University Data Collection, Deliverable D3 (materiał niepublikowany).

- European Universities' Charter on Lifelong Learning, European Universities Association, 2008, http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Charter_Eng_LY.pdf (6.06.2009).
- Evans Ch., Zarządzanie wiedzą, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- Fallis G., The mission of the university, 2004, www.cou.on.ca/content/objects/The%20Mission%20V3.pdf (2.08.2010).
- File J., Goedegebuure L (eds.), Real time system. Reflections on higher education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia, CHEPS University of Twente, Enchede; Bureau CROSS Hague; VUTIM Brno University of Technology, 2003.
- Fiol C.M., Lyles M.A., Organizational Learning, *Academy of Management Review* 1985, Vol. 10, No. 4, 803-813.
- Flexner A., Universities: America, English, German, Oxford University Press, New York 1930.
- Francis S., A time for reflection: learning about organizational learning, *The Learning Organization* 1997, Vol. 4, No. 4, 168-179.
- Freeman R.E., Strategic Management. A stakeholder Approach, Cambridge University Press 1984.
- Fried J., Government – University – Interfaces, Annual Conference on Higher Education Management and Development In Central, Southern and Eastern Europe, 26-28 November 2006, <http://www.donau-uni.ac.at> (4.03.2007).
- Friedman M., The social responsibility of business is to increase its profits, *The New York Times Magazine*, September 13, 1970, <http://www.colorado.edu/studentgroups/libertarians/issues/friedman-soc-resp-business.html> (21.01.2011).
- Frieske K.W., Kubiak B., Lisowski G., Mucha J., Szacki J., Ziółkowski M., Encyklopedia socjologii, t. 4, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Fuller S., Can universities solve the problem of knowledge in society without succumbing to the knowledge society? *Policy Futures in Education* 2003, Vol. 1, No. 1, 108-126.
- Fulton O., Santiago P., Edquist Ch., El-Khawas E., Hackl E., Raport OECD na temat szkolnictwa wyższego. Polska, Warszawa 2007.
- Fulton O., Santiago P., Edquist Ch., El-Khawas E., Hackl E., OECD Review of Tertiary Education – Poland, Paris 2007.
- Fung V., Fung W., Wind Y., Konkurowanie w płaskim świecie, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Gangull S., Coopetition Models In the context of modern business, *The Icfai Journal of Marketing Management* 2007, Vol. VI, No. 4, 6-16.
- Garrick J., Chan A., Lai J., University – industry partnerships, implications for industrial training, opportunities for new knowledge, *Journal of European Industrial Training* 2004, Vol. 28, No. 2/3/4, 329-338.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., & Trow M., *The new production of knowledge, the dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage, London 2010.
- Gjerding A.N., Wilderom C.P.M., Cameron S.P.B., Taylor A., Scheunert K-J., Twenty practices of an entrepreneurial university, *Higher Education Management and Policy* 2006, Vol. 18, No. 3, 83-108.
- Gladstone B., Zarządzanie wiedzą, Wydawnictwo Petit, Warszawa 2004.
- Glenn Ch.L., University mission and academic freedom: Are they irreconcilable?, *European Journal for Education Law and Policy* 2000, Vol. 4, No. 1, 41-47.
- Goldberg I., Polska a gospodarka oparta na wiedzy. W kierunku zwiększania konkurencyjności Polski w Unii Europejskiej, Bank Światowy Region Europy i Azji Centralnej, Departament Rozwoju Sektora Prywatnego i Finansowego, „Rewasz” Publishing House, Pruszków 2004.
- Gornitzka A., Maassen P., Editorial. The economy, higher education, and European integration: an introduction, *Higher Education Policy* 2000, Vol. 13, 217-223.
- Gosling J., Mintzberg H., The Five Minds of a Manager, *Harvard Business Review* 2003, November, 54-63.
- Gnawali D.R., Madhavan R., Cooperative networks and competitive dynamics: a structural embeddedness perspective, *Academy of Management Review* 2001, Vol. 26, No. 3, 431-445.

- Grant R.M., Toward a knowledge-based theory of the firm, *Strategic Management Journal* 1996, Vol. 17 (Winter Special Issue), 109-122.
- Greiner L.E., Evolution and revolution as organizations grow, *Harvard Business Review* 1972, July August, 37-46.
- Grudzewski W.M., Hejduk I., Zmiany paradygmatów kształtujących systemy zarządzania, w: J. Rokita, W.M. Grudzewski (red.), *Zarządzanie strategiczne w warunkach nowej gospodarki*, Górnoląska Wyższa Szkoła Zarządzania, Katowice 2007, 13-29.
- Grudzewski W.M., Hejduk I.K., Sankowska A., Wańtuchowicz M., *Zarządzanie zaufaniem w przedsiębiorstwie*, Wolters Kluwer, Kraków 2009.
- Gryzik A., Czy w Polsce brakuje inżynierów, w: M. Weresa (red.), *Polska. Raport o konkurencyjności 2009. Zasoby ludzkie a przewagi konkurencyjne*, Instytut Gospodarki Światowej, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2009.
- Gulbrandsen M., Slipersæter S., The third mission and the entrepreneurial university model, w: A. Bonaccorsi, C. Daraio (eds.), *Universities and strategic knowledge creation. Specialization and Performance in Europe*, Edward Elgar Publishing, Massachusetts 2007.
- Gupta A., *Entrepreneurial University: India's Response*, Centre for Studies in Higher Education, UC Berkeley 2008, <http://www.escholarship.org/uc/item/2p12d40g> (15.08.2010).
- Hamel G., Competition for competence and inter-partner learning with international strategic alliances, *Strategic Management Journal* 1991, Vol. 12, 83-103.
- Hamel G., Doz Y.L., Prahalad C.K., Collaborate with your competitors – and win, *Harvard Business Review* 1989, Vol. 67, No. 1, April, 133-139.
- Hamel G., Prahalad C.K., *Przewaga konkurencyjna jutra*, Business Press, Warszawa 1999.
- Hansson F., Mønsted M., Research leadership as entrepreneurial organizing for research, *Higher Education* 2008, Vol. 55, No. 6, 651-670.
- Hardy C., Langley A., Mintzberg H., Rose J., *Strategy Formation in the university setting*, w: I. Jenkens (ed.), *Management and decision-making in higher education institutions. A reader*, CHEPS Twente, Enschede, Nederland, CHERI, Open University, London, Lemma Publishers, Utrecht 2001.
- Hart S., An integrative framework for strategy – making process, *Academy of Management Review* 1992, Vol. 17, No. 2, 327-351.
- Harvey L., *Quality Assurance Systems, TQM and the New Collegialism*, QHE Birmingham 1995.
- Van der Heide S., van der Sijde P.C., Terlouw C., The institutional organization of knowledge transfer and its implications, *Higher Education Management and Policy* 2008, Vol. 20, No. 3, 57-69.
- Hofstede G., *Kultury i organizacje*, PWE, Warszawa 2005.
- Hurst D., Why strategic management is bankrupt, *Organizational Dynamics* 1986, Vol. 15, Autumn, 5-27.
- Hurst, D.K., Rush J.C., White R.E., Top management teams and organizational renewal, *Strategic Management Journal* 1989, Vol. 10, Iss. S1, 87-105.
- Jablecka J., Niezależność, autonomia i wolność akademicka a modele koordynacji szkolnictwa wyższego. Na marginesie artykułu Kerra, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1993, nr 1, 58-77.
- Jablecka J., Diagnostyka i wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1996, nr 8, 41-54.
- Jablecka J., Rady badawcze jako organizacje pomostowe, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1999, nr 13, 38-50.
- Jablecka J., Misja organizacji a misja uniwersytetu, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2000, nr 2/16, 7-25.
- Jablecka J., Koordynacja badań akademickich. Teorie, koncepcje i rzeczywistość, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2002.
- Jablecka J., Zmiany społecznych i kulturowych uwarunkowań życia akademickiego i uprawiania nauki w uniwersytetach. Przykład Europy Zachodniej i USA, w: *Kreowanie Nowego*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, Warszawa 2002.
- Jablecka J., Planowanie strategiczne w uniwersytecie przedsiębiorczym, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2004, nr 1/23, 33-47.

- Jablecka J., Uniwersytet jako organizacja ucząca się, w: A. Szuwarzyński (red.), *Zarządzanie wiedzą w szkolnictwie wyższym*, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2004.
- Jablecka J., Ćwierć wieku reform: o przyczynach i kontekście przemian w zarządzaniu uniwersytetami europejskimi, w: E. Strzałeczka-Lewicka (red.), *Współczesne wyzwania nauk praktycznych, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego*, Warszawa 2007, 85-116.
- Jablecka J., Współczesna szkoła wyższa w systemie szkolnictwa wyższego. Czego można się dowiedzieć z ujęć modelowych i metafor uniwersytetu? (materiał niepublikowany).
- Jacob M., Hellström T., Organizing the Academy: New Organizational Forms and the Future of the University, *Higher Education Quarterly* 2003, Vol. 57, No. 1, 48-66.
- Jaczewski B. (red.), *Życie naukowe w Polsce w drugiej połowie XIX i w XX wieku. Organizacje i instytucje Polska Akademii Nauk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich*, Wrocław 1987.
- Jaczewski B., *Życie naukowe w Polsce Odrodzonej*, w: B. Jaczewski (red.), *Życie naukowe w Polsce w drugiej połowie XIX i w XX wieku. Organizacje i instytucje Polska Akademii Nauk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich*, Wrocław 1987, 206-234.
- Jagoda H., Lichtarski J., O istocie i ewolucji współczesnych koncepcji i metod zarządzania przedsiębiorstwem, *Przegląd Organizacji* 2003, nr 1, 3-6.
- Jamali D., Changing Management paradigms: implications for educational institutions, *Journal of Management Development* 2005, Vol. 24, No. 2, 104-115.
- Jarillo J.C., On strategic networks, *Strategic Management Journal* 1998, Vol. 9, Iss. 1, 31-41.
- Jarzbakowski P., Centralised or decentralised: Strategic implications of resource allocation models, *Higher Education Quarterly* 2002, Vol. 56, No. 1, 5-32.
- Jasiczak J., Kochalski C., Sapała M., Wyniki badań nad projektowaniem i wdrażaniem strategii rozwoju w publicznych szkołach wyższych w Polsce. Materiały niepublikowane prezentowane podczas konferencji pt. „Zarządzanie strategiczne publiczną szkołą wyższą – teoria i praktyka”, Poznań, 28 maja 2010 r.
- Jasiński B., Elastyczność zasobów rzeczowych w: R. Krupski (red.), *Elastyczność organizacji, Uniwersytet Ekonomiczny, Wrocław* 2003, 106-114.
- Jemielniak D., *Praca oparta na wiedzy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Jemielniak D., Koźmiński A.K. (red.), *Zarządzanie wiedzą*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Jędralska K. (red.), *Zarządzanie niepewnością*, Akademia Ekonomiczna, Katowice 2010.
- Jóźwiak J., Perspective from East and Central Europe, *Higher Education Policy* 2002, Vol. 15, No. 3, 263-276.
- Jóźwiak J., Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny – doświadczenia polskie, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2003, nr 1/21, 7-18.
- Kerr C., *The uses of the university*, Cambridge, Harvard University Press, 2001.
- Kogan M., Baier M., Bleiklie I., Henkel M. (eds.), *Transforming Higher Education. A comparative study*, Springer, Dordrecht 2006.
- Kojder A., Kosęła K., Kwaśniewicz W., Kubiak H., Mucha J., Szacki J., Ziółkowski M., *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2007.
- Kostera M. (red.), *Nowe kierunki w zarządzaniu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Kostera M., *Antropologia organizacji*, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2005.
- Kostera M., *Archetypy organizacyjne*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
- Kotler Ph., Fox K., *Strategic marketing for educational institutions*, Prentice Hall, Engelwood Cliffs, 1995.
- Kowalczyk A., Nogalski B., *Zarządzanie wiedzą. Koncepcje i narzędzia*, Difin, Warszawa 2007.
- Koźmiński A.K., *Misje i strategie szkół wyższych*, w: Woźnicki J. (red.), *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.

- Koźmiński A.K., Zarządzanie w warunkach niepewności, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Krimsky S., Nauka skorumpowana? O niejasnych związkach nauki i biznesu, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.
- Krupski R., Elastyczność organizacji, w: R. Krupski (red.), Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- Krupski R., Elastyczność struktur i zasobów, w: R. Krupski (red.), Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- Krupski R. (red.), Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- Krupski R. (red.), Elastyczność organizacji, Uniwersytet Ekonomiczny, Wrocław 2008.
- Krupski R., Niemczyk J., Stańczyk-Hugiet E., Konceptcje strategii organizacji, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.
- Krupski R., Krawędź chaosu jako stan organizacji, w: J. Rokita (red.), Problemy zarządzania organizacjami w warunkach nieprzewidywalności zmian, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2010.
- Krzakiewicz K., Kognitywne podejście do zarządzania strategicznego, w: J. Rokita (red.), Ku nowym paradygmatom nauk o zarządzaniu, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2008.
- Kuhn T.S., Struktura rewolucji naukowych, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009.
- Kuliński A. (red.), Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku, Komitet Badań Naukowych, Warszawa 2001.
- Kuliński A. (red.), Gospodarka oparta na wiedzy. Perspektywy Banku Światowego, Komitet Badań Naukowych, Warszawa 2003.
- Kulpa A., Normy rzetelności naukowej i oceny ich przestrzegania w badanych środowiskach naukowych, w: K. Leja (red.), Społeczna odpowiedzialność uczelni, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej i Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk 2008.
- Kutti K., Design research, disciplines, and new production of knowledge, Proc. International Association of Societies of Design Research, The Hongkong Polytechnic University 12-15 November 2007.
- Kwiatkowski S., Przedsiębiorczość intelektualna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kwiatkowski S., Szkoły wyższe – przykład organizacji nieinteligentnych?, w: Tworzenie organizacji, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2001.
- Kwiek M., Academe in transitions: Transformation in the Polish academic profession, *Higher Education* 2003, Vol. 45, No. 4, 455-476.
- Kwiek M., Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 2010
- Kyvik S., The dynamics of change in higher education, *Higher Education Dynamics* 2009, Vol. 27, Springer Science.
- Lambert R., Butler N., The future of European Universities. Renaissance or decay?, Centre for European Reform, London 2006.
- Leja K., Uniwersytet – świątynia wiedzy czy sprawnie działająca organizacja, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2002, nr 1/19, 101-109.
- Leja K., Instytucja akademicka. Strategia – efektywność – jakość, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 2003.
- Leja K., Doskonalenie przepływu wiedzy w wyższej uczelni, w: T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.), Uczelnia oparta na wiedzy. Materiały z ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej 23 czerwca 2005 r. w Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005.
- Leja K., Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2006, nr 2/28, 7-26.

- Leja K., Zarządzanie wiedzą w uczelni publicznej, w: G. Praweńska-Skrzypek (red.), Zarządzanie w sektorze publicznym i obywatelskim. Wybrane problemy, Fundacja Współczesne Zarządzanie i Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków 2006.
- Leja K., Zmiany na uczelni – ku organizacji hipertekstowej, w: J. Skalik (red.), Zmiana warunkiem sukcesu. Dynamika zmian w organizacji – ewolucja czy rewolucja, *Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu*, nr 1141, Wrocław 2006, 241-248.
- Leja K., Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu w: K. Leja (red.), Społeczna odpowiedzialność uczelni, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk 2008.
- Leja K. (red.), 2008, Społeczna odpowiedzialność uczelni, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk 2008.
- Leja K., Uniwersytet społecznie odpowiedzialny – przykład AGH, *e-mentor* 4 (31), październik 2009, 4-13.
- Leja K., Jaka władza rektora uczelni publicznej, *e-mentor* 5 (32), grudzień 2009, 8-15.
- Leja K., Organizacyjne tworzenie wiedzy we współczesnym uniwersytecie, w: K. Perechuda, M. Sobińska (red.), Scenariusze, dialogi i procesy zarządzania wiedzą, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008.
- Lepori B., Masso J., Jabłecka J., Sima K., Ukrainski K., Comparing the organization of public research funding in Central and Eastern European countries, *Science and Public Policy* 2009, Vol. 36, No. 9, November, 667-681.
- Levinthal D.A., March J.G., The myopia of learning, *Strategic Management Journal* 1993, Vol. 14 (Winter), Special Issue, 95-112.
- Levy A., Second-Order Planned Change: Definition and Conceptualization, *Organizational Dynamics* 1986, Vol. 15, No. 1, 5-23.
- Lewis M., Exploring paradox: toward a more comprehensive guide, *Academy of Management Review* 2000, Vol. 25, No. 4, 770-776.
- Leydesdorff L., Etkowitz H., Emergence of a triple helix of university-industry-government relations, *Science and Public Policy* 1996, Vol. 23, No. 5, 279-286.
- Lichtarski J., Współczesne koncepcje zarządzania przedsiębiorstwem – istota, relacje, problemy stosowania, *Przegląd Organizacji* 1999, nr 1, 13-18.
- Lisbon Declaration, Europe's Universities beyond 2010. Diversity for common purpose, 2007, European Universities Association, Brussels
- de Long D., Fahey L., Diagnosis cultural barriers to knowledge management, *Academy of Management Executive* 2000, Vol. 14, No. 4, 113-127.
- López S.P., Peón J.M., Ordás J.V., Managing knowledge: the link between culture and organizational learning, *Journal of Knowledge Management* 2004, Vol. 8, No. 6, 93-104.
- Losy zawodowe absolwentów w latach 1994-1994, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, 2008.
- Lynch R., Baines P., Strategy development in UK Higher Education: towards resource-based competitive advantage, *Journal of Higher Education Policy and Management* 2004, Vol. 26, No. 2, July.
- Łasiński G., Rozwiązywanie problemów w organizacji. Moderacje w praktyce, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007
- March J.G., Exploration and exploitation in organizational learning, *Organization Science* 1991, Vol. 2, No. 1, 71-87.
- Marga A., The cultural legitimacy of the European university, *Higher Education in Europe* 2006, Vol. 31, No. 4, 425-438.
- Marginson S., Globalisation and Higher Education, Education Working Paper 2007, No. 8, OECD, EDU/WKP(2007)3.
- Marginson S. Higher education in East Asia and Singapore: rise of the Confucian Model, *Higher Education* 2011, Vol. 61, 587-611.
- Meeting of OECD Education Ministers, Higher: Quality, Equity and Efficiency, 27-28 June, Athens, Four Scenarios for Higher Education, www.oecd.org/dataoecd/30/5/36960598.pdf (23.01.2011).

- Michorowska B., Nauka, technika, innowacje, w: M. Weresa (red.), Polska. Raport o konkurencyjności 2009. Zasoby ludzkie a konkurencyjność, Instytut Gospodarki Światowej, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2009.
- Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Uniwersytetów. Deklaracja misji – synteza, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2000, nr 2/16, 7-25.
- Mikuła B., Organizacje oparte na wiedzy, Akademia Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Mintzberg H., Structure in fives. Designing effective organizations, Prentice Hall, Engelwood Cliffs, New Jersey 1983.
- Mintzberg H., Waters J.A., Of strategies, deliberate and emergent, *Strategic Management Journal* 1985, Vol. 6, No. 3, 257-272.
- Mintzberg H., Ahlstrand B., Lampel J., Strategy Safari. A guided tour through the wilds of strategic management, The Free Press, New York 1998.
- Mora J-G., Governance and management in the university, *Tertiary Education and Management* 2001, Vol. 7, No. 2, 95-110.
- Morawski M., Zarządzanie wiedzą. Organizacja – system – pracownik, Akademia Ekonomiczna, Wrocław 2006.
- Morgan G., Wyobrażenia organizacyjna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Morgan G., Obrazy organizacji, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Morris R.J., Developing a mission for a diversified company, *Long Range Planning* 1996, Vol. 29, No. 1, 103-115.
- Nalebuff B.J., Co-opetition, <http://users.uoa.gr/~atsaoussi/Nalebuff.pdf> (11.09.2010).
- Nalebuff B.J., Brandenburger A.M., Co-opetition, Profile Books, London 2002.
- National Citation Report, Ośrodek Przetwarzania Informacji, 2000; International Science index Web of Knowledge (materiał niepublikowany).
- Neave G., Diversity, differentiation and the market: the debate we never had but which we ought to have done, *Higher Education Policy* 2000, Vol. 13, No. 1, 7-21.
- Neave G., Academic Freedom in an age of globalization, *Higher Education Policy* 2002, Vol. 15, 331-335.
- Neave G., On Scholars, Hippopotami and von Humboldt: Higher Education in Europe in Transition, *Higher Education Policy* 2003, Vol. 16, 135-140, <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v16/n2/full/8300012a.html> (15.10.2010).
- Neuman Y., Neuman E.F., The president and the college bottom line: the role of strategic leadership styles, *Library Consortium Management: An International Journal* 2000, Vol. 2. No. 3-4, 97-108.
- Newman J.H., Idea uniwersytetu, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Nogalski B., Idea strategii „błękitnego oceanu” w rozwiązywaniu kluczowych problemów polskich przedsiębiorstw w zakresie zarządzania, w: J. Rokita (red.), Ku nowym paradygmatom nauk o zarządzaniu, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2008.
- Nogalski B., Paradoks strategii jako propozycja operacjonalizacji paradygmatu rozwoju przedsiębiorstwa w warunkach niepewności i zmian, w: J. Rokita (red.), Zarządzanie w warunkach nieprzewidywalności zmian, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2009.
- Nonaka I., Takeuchi H., Kreowanie wiedzy w organizacji, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2000.
- Nonaka I., Toyama R., A firm as a dialectical being: towards a dynamic theory of a firm, *Industrial and Corporate Change* 2002, Vol. 11, No. 5, 995-1009.
- Nonaka I., Toyama R., The knowledge-creating theory revised: knowledge creation as a synthesizing process, *Knowledge Management Research and Practice* 2003, No 1.
- Nowak G., O misji uniwersytetu, *Forum Akademickie* 1998, nr 3.
- Novotny H., Scott P., Gibbons M., Introduction: ‘Mode 2’ revisited. The new production of knowledge, *Minerva* 2003, Vol. 41, No. 3, 179-194.
- O’Reilly III Ch.A., Tushman M., The Ambidextrous Organization, *Harvard Business Review* 2004, April.

- Oblój K., *Strategia organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1998.
- Oblój K., Pułapki teoretyczne zasobowej teorii strategii, *Przegląd Organizacji* 2007, nr 5.
- Oblój K., *Pasja i dyscyplina strategii*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2010.
- OECD/CERI Experts meeting on "University futures and new technologies". Discussion Paper. Six Scenarios for Universities, www.oecd.org/dataoecd/50/46/36758932.pdf (22.01.2011).
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 2000.
- Oleksyn T., *System zarządzania kompetencjami*, w: B. Wawrzyniak (red.), *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2005.
- Ortega y Gasset J., *Mission of the University*, Norton & Co Inc., New York 1944.
- Osbert-Pociecha G., *Elementy teorii elastyczności organizacji. Określenia, definicje, problemy*, w: R. Krupski (red.), *Elastyczność organizacji*, Uniwersytet Ekonomiczny, Wrocław 2008.
- Ouchi W.G., Markets, bureaucracies and clans, *Administrative Science Quarterly* 1980, Vol. 25, No. 1, 129-141
- Parsons T., *System społeczny*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2009; Parsons T., Shils E. A., *Toward a General Theory of Action. Theoretical Foundations for the Social Sciences*, Transaction Publishers, New Brunswick (USA), London 2008.
- Perechuda K., *Dyfuzyja wiedzy w przedsiębiorstwie sieciowym. Wizualizacja i kompozycja*, Akademia Ekonomiczna, Wrocław 2005.
- Perechuda K., *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Perechuda K., *Filozofia I-Cing w zarządzaniu*, Wydawnictwo Placet 2008.
- Perechuda K., Sobińska M., *Outsourcing wiedzy*, w: A. Potocki, *Spoleczne aspekty przeobrażeń organizacyjnych*, Difin, Warszawa 2007.
- Perry B., Science, society and the university: A paradox of values, *Social Epistemology* 2006, Vol. 20, No. 3-4, 201-219.
- Pettigrew A.M., 2003, Innovative forms of organizing: progress, performance and process, w: A.M. Pettigrew et al. (eds.), *Innovative forms of organizing. International perspectives*, Sage Publications, London 2003.
- Pfeffer J., Sutton R.I., *Wiedza i działanie*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Piercy N.F., Mission Analysis: An Operational Approach, *Journal of General Management* 1994, Vol. 19, No. 3, 1-20.
- Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy, Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Poole M., van de Ven A., Using paradox to build management and organizational theories, *Academy of Management Review* 1989, Vol. 15, No. 4, 562-578.
- Porter M.E., Towards a dynamic theory of strategy, *Strategic Management Journal* 1991, Vol. 12, 95-117.
- Porter M.E., Kramer M.R., Strategia a społeczeństwo: społeczna odpowiedzialność biznesu – pożyteczna moda czy nowy element strategii konkurencyjnej, *Harvard Business Review Polska* 2007, czerwiec.
- Prahalad C.K., Weak signals versus strong paradigms, *Journal of Marketing Research* 1995, Vol. 32, III-VIII.
- Prahalad C.K., Hamel G., The core competences, *Harvard Business Review* 1990, Vol. 68, No. 3, 79-91.
- Prahalad C.K., Krishnan M.S., *Nowa era innowacji*, Wydawnictwa Profesjonalne PWN, Warszawa 2010.
- Prahalad C.K., Ramaswamy V., *Przyszłość konkurencji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- Probst G., Raub S., Romhardt K., *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

- Ratajczak Z., Jakość kształcenia jako przedmiot misji uniwersytetu, w: M. Wójcicka (red.), Zapewnienie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1997.
- Raynor M., That vision thing: Do we need it?, *Long Range Planning* 1998, Vol. 31, No. 3, 368-376.
- Raynor M., Paradoks strategii, Studio Emka, Warszawa 2008.
- Ready D.A., Conger J.A., Enabling bold vision, *MIT Sloan Management Review* 2008, Vol. 49, No. 2, Winter, 70-76.
- Reichert S., Institutional diversity in higher education, Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders, European University Association, Brussels 2009.
- Ridder-Symodes H. de, The university as European cultural heritage: a historical approach, *Higher Education in Europe* 2006, Vol. 31, No. 4, 369-376.
- Rinne R., Koivula J., The changing place of the university and a clash of values. The entrepreneurial university in the European knowledge society. A review of the literature, *Higher Education Management and Policy* 2005, Vol. 17, No. 3, 91-122.
- Ritzen J., A Chance for European Universities, Amsterdam University Press 2010.
- Rochford F., Is the any clear idea of a university, *Journal of Higher Education Policy and Management* 2006, Vol. 28, No. 2, 147-158.
- Rodriguez V., Merton and Ziman's modes of science: the case of biological and similar material transfer agreements, *Science and Public Policy* 2007, Vol. 35, No. 5, 355-363.
- Rogoda B., Wykorzystanie zasad zarządzania wiedzą w podsystemie podejmowania decyzji cenowych, *Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie* nr 671, Kraków 2005.
- Rokita J., Organizacja uczy się, Akademia Ekonomiczna, Katowice 2003.
- Rokita J. (red.), Ku nowym paradygmatom nauk o zarządzaniu, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2008.
- Rokita J. (red.), Zarządzanie w warunkach nieprzewidywalności zmian, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2009.
- Rokita J., Dynamika zarządzania organizacjami, Akademia Ekonomiczna, Katowice 2009.
- Rokita J. (red.), Problemy zarządzania organizacjami w warunkach nieprzewidywalności zmian, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2010.
- Rola uniwersytetów w Europie wiedzy. Komunikat Komisji Europejskiej, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2004, nr 1/23, 164-185.
- Romanowska M., Dostosowanie strategii przedsiębiorstwa do jego zasobów, w: R. Krupski (red.), Zarządzanie strategiczne. Ujęcie zasobowe, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości, Wałbrzych 2006.
- Romanowska M., Zasobowe ograniczenia reorientacji strategicznej, w: R. Krupski (red.), Rozwój szkoły zasobowej zarządzania strategicznego, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości, Wałbrzych 2011.
- Rowley D.J., Lujan H.D., Dolence M.G., Strategic change in colleges and universities. Planning to survive and prosper, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1997.
- Rowley J., From learning organization to knowledge entrepreneur, *Journal of Knowledge Management* 2000, Vol. 4, No. 1, 7-15.
- Salter B., Tapper T., The External Pressures on Internal Governance of Universities, *Higher Education Quarterly* 2002, Vol. 56, No. 3, 245-256.
- Samsonowicz H., Społeczna odpowiedzialność uczelni, w: K. Leja (red.), Społeczna odpowiedzialność uczelni, Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk 2008, 9-12.
- Santiago P., Tremblay K., Basri E., Arnal E., Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report, OECD, Paris 2008.
- Schein E.H., Three Cultures of Management: The Key to Organizational Learning, *Sloan Management Review* 1996, Fall, 9-20.
- Schimank U., A Comparative Perspective on Changes in University Governance in Europe, <http://law.anu.edu.au/nissl/archive.html> (28.02.2007).

- Schnaffer H-G., Staiger M., Voight S., Using hypertext organization to link knowledge islands: knowledge management within project organization, *Proceeding of I-KNOW'05*, Graz, Austria 2005, June 29-July 1, 482-489.
- Schutte F., The University-industry relations of an entrepreneurial university the case of the University of Twente, *Higher Education in Europe* 1999, Vol. XXIV, No. 1.
- Scott J.C., The mission of the university: Medieval to Postmodern Transformation, *The Journal of Higher Education* 2006, Vol. 77, No. 1, Special issue: moving into the Next 75 Years, 1-39.
- Senge P., Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
- Senge P., Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Shattock M., Re-Balancing Modern Concepts of University Governance, *Higher Education Quarterly* 2002, Vol. 56, No. 3, 235-244.
- Shattock M., *Managing Successful Universities*, SRHE and Open University Press, Buckingham 2003.
- Shattock M., European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge, The Theoretical Context, *Higher Education Management and Policy* 2005, Vol. 17, No. 3, 13-26.
- Sikorski Cz., Kształtowanie kultury organizacyjnej. Filozofia. Strategie. Metody, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2009.
- Skalik J. (red.), Zmiana warunkiem sukcesu: dynamika zmian w organizacji – ewolucja czy rewolucja, *Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu* nr 1141, Wrocław 2006.
- Skalik J., Problem dynamiki zmian w zarządzaniu współczesnymi organizacjami, w: J. Skalik (red.), *Zmiana warunkiem sukcesu. Dynamika zmian w organizacji – ewolucja czy rewolucja*, *Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu*, nr 1141, Wrocław 2006.
- Solbrekke T.D., Karseth B., Professional responsibility – an issue for higher education, *Higher Education* 2006, Vol. 52, No. 1, 95-119.
- Sowa A., Toga po ojcu, *Polityka* 2010, nr 35 (2771), s. 21-24.
- Sowa K., Społeczne funkcje szkolnictwa i elitotwórcza funkcja uniwersytetu. Uwagi socjologa, w: K. Leja (red.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2008.
- Spendlove M., Competencies for effective leadership in higher education, *International Journal of Educational Management* 2007, Vol. 21, No. 5, 407-417.
- Stachowicz J., Presja innowacji w zarządzaniu; w kierunku nowego paradygmatu organizacyjnego zarządzania, w: J. Rokita (red.), *Ku nowym paradygmatom nauk o zarządzaniu*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2008.
- Stark J., *The Wisconsin Idea, 1995-1996 Wisconsin Blue Book*, Madison 1995.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020. Projekt Środowiskowy, 2009, <http://www.fip.org.pl/?page=strategia> (15.09.2010).
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku opracowana przez konsorcjum Ernst&Young oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową – drugi wariant, <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia> (15.09.2010).
- Strużyna J., Problemy z wykorzystaniem idei opozycji w badaniach nad wzorami organizacji, w: J. Rokita (red.), *Problemy zarządzania organizacjami w warunkach nieprzewidywalności zmian*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2010.
- Sułkowski Ł., O związkach między kulturą organizacyjną a organizacją uczącą się, *Przegląd Organizacji* 2003, nr 4.
- Sushil, Flexibility metaphors, *Systems Research and Behavioral Science* 2001, Vol. 18, No. 6, 569-575.
- Sveiby K-E., Dziesięć sposobów oddziaływania wiedzy na tworzenie wartości, *e-mentor* 2005, nr 2 (9), 49-52.
- Szczepański J., *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, PWN Warszawa 1963.
- Szczepański J., *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.

- Szczepański J., Granice reform szkolnictwa wyższego, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1993, nr 2, 5-10.
- Szostek A., Morality, Culture, and Modernity. Challenges to the University, *Higher Education in Europe* 2004, Vol. 29, No. 4, 467-474.
- Światowa deklaracja UNESCO Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1999, nr 14, 5-18.
- Tabatoni P., Strategic management, a tool of leadership – concepts and paradoxes, w: P. Tabatoni, J. Davies, A. Barblan, Strategic management and universities institutional development, European University Associates, 2002.
- Taylor J., Managing the Unmanageable: the Management of Research in Research-Intensive Universities, *Higher Education Management and Policy* 2006, Vol. 18, No. 2, 1-22.
- Taylor J., Machado M.L., Higher education leadership and management: from conflict to interdependence through strategic planning, *Tertiary Education and Management* 2006, Vol. 12, 137-160.
- Tetenbaum T.J., From Newton to Chaos, *Organizational Dynamics* 1998, Spring.
- Tertiary Education for the Knowledge Society, OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*, April 2008.
- The Europe of Knowledge 2020: A vision for university-based research and innovation, Liège, Belgium 25-28.04.2004, Conference Proceedings.
- The Knowledge Barrier by the Information Systems Research Centre of Cranfield School of Management, September 1997, <http://www.brint.com/papers/submit/knowmgmt.pdf> (11.11.2010).
- The Knowledge Triangle Shaping the Future of Europe. Summary Report from the conference, 31 Aug.-2 Sept. 2009, Göteborg, Sweden, <http://www.hsv.se/knowledgetriangle> (23.10.2010).
- Thomke S., von Hippel E., Customers as Innovators: a New way to create value, *Harvard Business Review* 2002, Vol. 80, No. 4, 74-81.
- Tijssen R.J.W., Universities and industrially relevant science: Towards measurement models and indicators of entrepreneurial orientation, *Research Policy* 2006, Vol. 35, No.10, 1569-1585.
- Trzaski, Everta i Michalskiego Słownik wyrazów obcych pod redakcją S. Lama, Warszawa 1939.
- Tsai W., Social structure of “coopetition within a multiunit organization: coordination, competition, and intraorganizational knowledge sharing, *Organizational Science* 2002, Vol. 13, No. 2, March-April, 179-190.
- Tsai M-T., Lee K-W., A study of knowledge internalization: from the perspective of learning cycle theory, *Journal of Knowledge Management* 2006, Vol. 10, No. 3, 57-71.
- Tushman M., O'Reilly III Ch., Ambidextrous Organization: Managing Evolutionary and Revolutionary Change, *California Management Review* 1996, Vol. 3, No. 4, 8-30.
- Tushman M., O'Reilly III Ch., Research and relevance: implications of Pasteur's quadrant for doctoral programs and faculty development, *Academy of Management Journal* 2007, Vol. 50, No. 4, 769-774.
- Tymowski J., Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Välimaa J., On traditions and historical layers In higher education, w: Enders J., Vught F. Van, Toward a cartography of high er education policy change. A Festschrift In Honour of Guy Neave, CHEPS, Enchede 2008, 67-76.
- Volberda H.W., Building Flexible Organizations for fast-moving markets, *Long Range Planning* 1997, Vol. 30, No. 2, 169-183.
- van Vught F., Innovative universities, *Tertiary Education and Management* 1999, Vol. 5, 347-354.
- van Vught F., Mission Diversity and Reputation In Higher Education, *Higher Education Policy* 2008, Vol. 21, 151-174.
- van Vught F., (ed.), Mapping the higher education landscape. Towards a European classification of higher education, Springer, 2009.
- Wawrzyniak B., Odnawianie przedsiębiorstwa. Na spotkanie XXI wieku, Polska Fundacja Promocji Kadr, Poltext, Warszawa 1999.

- Wawrzyniak B., Budowanie gospodarki podporządkowanej wiedzy jako nowy paradygmat w zarządzaniu, w: Kreowanie Nowego, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2002.
- Weick K.E., Educational organizations as loosely coupled systems, *Administrative Science Quarterly* 1976, Vol. 21, 1-18.
- Welch A.R., The peripatetic professor: the internationalization of the academic profession, *Higher Education* 1997, Vol. 34, No. 3, s. 323-325.
- Wernick A., University, *Theory Culture Society* 2006, Vol. 23, No. 2-3, 557-563.
- Wildt J., *On the way from Teaching to Learning via Competences as Learning Outcomes*, w: A. Pausits, A. Pellert (eds.), *Higher Education Management and Development In Central, Southern and Eastern Europe*, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin 2007.
- Wissemma J.G., Technostarterzy. Dlaczego i jak?, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2005.
- Wissemma J.G., Uniwersytet Trzeciej Generacji. Uczelnia XXI wieku, ZANTE, Zębice 2010.
- Wit B. de, Meyer B., Synteza strategii, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007
- Wizje szkolnictwa wyższego w teorii i praktyce. Rozmowa z prof. dr. hab. Tadeuszem Lutym, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2009, nr 1/33, 8-24.
- Woźnicki J. (red.), Elastyczny system studiów dwustopniowych, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1996.
- Woźnicki J. (red.), Model zarządzania publiczną instytucją akademicką, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
- Woźnicki J., Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007.
- Woźnicki J., Uniwersytet – konserwatywna innowacja, *Forum Uczelniane*. Pismo Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie, nr 1(1), Szczecin 2009.
- Woźnicki J., The University as institution of public domain. The Polish Perspective, UNESCO-CEPES, Warszawa-Bukareszt 2010.
- Wróblewski A.K., Uniwersytet z przeceny, *Wprost* 2010, nr 4.
- Zaharia E., Gilbert E., The entrepreneurial University in the Knowledge Society, *Higher Education in Europe* 2005, Vol. 30, No. 1, 31-40.
- Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka, Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemów Edukacji, Warszawa 2009.
- Zimniewicz K., Współczesne koncepcje i metody zarządzania, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.

Dokumenty źródłowe

- Dekret z 28.10.1947 r. o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego, Dz.U. nr 66, poz. 415.
- Feasibility study for creating a European University Data Collection, Deliverable D3, Contract No. RTD/C/C4/2009/0233402.
- Finanse szkół wyższych w roku 1995, GUS, Warszawa 1996.
- Materiały Prorektora ds. Nauki i Wdrożeń Politechniki Gdańskiej przygotowanych na posiedzenie Senatu w dniu 20 stycznia 2010 r.
- Statut Akademii Górniczo-Hutniczej z 30 listopada 1998 r.
- Statut Akademii Górniczo-Hutniczej z 28 listopada 2007 r.
- Statut Politechniki Białostockiej z 1991 r.
- Statut Politechniki Białostockiej z 22 czerwca 2006 r.
- Statut Politechniki Częstochowskiej z 2006 r.
- Statut Politechniki Częstochowskiej z 23 października 1991 r.
- Statut Politechniki Gdańskiej z 31 grudnia 2001 r.

- Statut Politechniki Gdańskiej z 7 czerwca 2006 r.
Statut Politechniki Koszalińskiej z 1999 r.
Statut Politechniki Koszalińskiej z 2006 r.
Statut Politechniki Krakowskiej z grudnia 2006 r.
Statut Politechniki Krakowskiej z kwietnia 2004 r.
Statut Politechniki Lubelskiej z 10 listopada 2006 r.
Statut Politechniki Lubelskiej z 27 stycznia 2005 r.
Statut Politechniki Łódzkiej z 14 czerwca.06.2006 r.
Statut Politechniki Opolskiej z 2006 r.
Statut Politechniki Opolskiej z 1999 r.
Statut Politechniki Poznańskiej z 26 stycznia 2005 r.
Statut Politechniki Poznańskiej z 29 listopada 2006 r.
Statut Politechniki Radomskiej z 30 listopada 2006 r.
Statut Politechniki Rzeszowskiej z 2006 r.
Statut Politechniki Szczecińskiej z 26 czerwca 2006 r.
Statut Politechniki Śląskiej z 25 stycznia 1999 r.
Statut Politechniki Śląskiej z 26 czerwca 2006 r.
Statut Politechniki Świętokrzyskiej z 14 kwietnia 2003 r.
Statut Politechniki Świętokrzyskiej z 7 czerwca 2006 r.
Statut Politechniki Warszawskiej z 2004 r.
Statut Politechniki Warszawskiej z 25 maja 2006
Statut Politechniki Warszawskiej z 28 czerwca 2006 r.
Statut Politechniki Wrocławskiej z 27 maja 2004
Sprawozdania Rektora z działalności Akademii Górniczo-Hutniczej za lata: 1999-2002; 2002-2005; 2005-2008, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008.
Sprawozdania Rektora z działalności Politechniki Gdańskiej za lata: 1995, 1999, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008.
Sprawozdania Rektora z działalności Politechniki Śląskiej za lata: 1995, 1999, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008.
Sprawozdania Rektora z działalności Politechniki Warszawskiej za lata: 1995, 1999, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008.
Sprawozdania Rektora z działalności Politechniki Wrocławskiej za lata: 1995, 1999, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008.
Szkoly wyższe i ich finanse w roku 1997, Główny Urząd Statystyczny 1998.
Szkoly wyższe i ich finanse w roku 1998, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1999.
Szkoly wyższe i ich finanse w roku 1999, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2000.
Szkoly wyższe i ich finanse w roku 2000, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2001.
Szkoly wyższe i ich finanse w roku 2001, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2002.
Szkoly wyższe i ich finanse w roku 2002, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2003.
Szkoly wyższe i ich finanse w roku 2003, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2004.
Szkoly wyższe i ich finanse w roku 2004, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2005.
Szkoly wyższe i ich finanse w roku 2005, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2006.
Szkoly wyższe i ich finanse w roku 2006, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2007.
Szkoly wyższe i ich finanse w roku 2007, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2008.
Szkoly wyższe i ich finanse w roku 2008, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2009.
Szkoly wyższe i ich finanse w roku 2009, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2010.
Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1990.
Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1995.
Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2000.

- Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2001.
- Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2006.
- Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2007.
- Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2008.
- Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2009.
- UOE data collection on education systems*, Vol. 1, Manual, UNESCO, OECD, Eurostat, Montreal, Paris, Luxembourg 2006.
- Ustawa z 15 grudnia 1951 r. o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki, Dz.U. nr 6. poz. 38;
- Ustawa z 5 listopada 1958 o szkołach wyższych, Dz.U. nr 68, poz. 336.
- Ustawa z 4 maja 1982 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 14, poz. 113.
- Ustawa z 12 września 1990 o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 65, poz. 385.
- Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 r., Dz.U. nr 164, poz. 1365.
- Wywiady z rektorami politechnik: Lubelskiej, Śląskiej, Opolskiej, Koszalińskiej, Wrocławskiej, Białostockiej, Krakowskiej, Częstochowskiej, Warszawskiej, Świętokrzyskiej, Częstochowskiej, Poznańskiej, Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie, Akademii Górniczo-Hutniczej, Gdańskiej i Prezesem Fundacji Rektorów Polskich (nagrania rozmów niepublikowane).

Strony internetowe

- http://apps.isiknowledge.com/WOS_GeneralSearch_input.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&SID=Q2NiOPGD7abKIHkPli&preferencesSaved (20.01.2010).
- <http://bip.polsl.pl/Sprawozdania/Forms/AllItems.aspx> (22.01.2010).
- http://monitor.institut.com.pl/przeglادarka_internetu.php?kw=8b7d4f33ccf6f99b3adb&ku=09e29d55a43c5815ac51 (14.09.2010).
- http://msp.money.pl/akty_prawne/dzienniki_ustaw/ustawa;z;dnia;13;lipca,dziennik,ustaw,1920,072,494.html (14.12.2010).
- <http://portal.prz.edu.pl/pl/uczelnia/informacje/strategia-rozwoju-prz/> (23.01.2011).
- <http://www.agh.edu.pl/pl/uczelnia/o-uczelni/rada-spoleczna.html> (25.10.2010).
- http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Menu02&news_cat_id=74&layout=1&page=0 (26.01.2010).
- http://www.bip.pk.edu.pl/get.php?id_zal=254 (27.12.2009).
- <http://www.bip.tu.koszalin.pl/13086,13089,17731/17731/> (28.12.2000).
- <http://www.bpp.agh.edu.pl/bpp.phtml> (13.01.2010).
- <http://www.ck.gov.pl/nadawanie-stopni/jednostki-uprawnione> (14.01.2010).
- <http://www.erasmus.org> (25.01.2010).
- <http://www.eua.be> (25.01.2010).
- <http://www.foresight.polska2020.pl> (27.01.2010).
- <http://www.gazeta.pl> (14.09.2010).
- http://www.fundacja.edu.pl/organizacja/_referaty/37.pdf (27.12.2009).
- http://monitor.institut.com.pl/przeglادarka_internetu.php?kw=8b7d4f33ccf6f99b3adb&ku=09e29d55a43c5815ac51 (14.09.2010).
- <http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/aktualnosci> (27.01.2010).
- <http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/aktualnosci/> (27.01.2010).
- <http://www.oecd.org/dataoecd/16/55/41262145.pdf> (19.03.2009).
- <http://ocw.mit.edu/about/presidents-message> (14.08.2010).

-
- http://www.pg.gda.pl/senat/uchwaly/u090429_file_001.pdf (27.12.2009).
http://www.pk.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=207 (16.01.2010).
<http://www.pka.edu.pl> (3.01.2011).
<http://www.plan-rozwoju.pcz.pl/index1.php> (27.12.2009).
http://www.po.opole.pl/download/wiadomosci/2009/WU_10_187_2009.pdf (27.12.2009).
<http://www.pollub.pl/index.php?kat=134> (16.01.2010).
http://www.portal.pwr.wroc.pl/plan_rozwoju,241.dhtml (28.12.2009).
<http://www.put.poznan.pl/uczelnia/strategia> (14.01.2010).
<http://www.put.poznan.pl/uczelnia/strategia> (27.12.2009).
<http://www.uczelnie2020.pl/baza-wiedzy> (15.09.2010).

KONCEPCJE ZARZĄDZANIA WSPÓŁCZESNYM UNIwersYTYTEM

Rozprawa koncentruje się na poszukiwaniu nowych koncepcji zarządzania współczesnym uniwersytetem. Problematykę podjęto ze względu na to, że masowość kształcenia i chroniczne niedofinansowanie nauki i szkolnictwa wyższego z jednej strony, a turbulencja otoczenia oraz związane z nią rosnące oczekiwania społeczne z drugiej powodują, że uczelnie są zmuszone do poszukiwań nowych rozwiązań w zakresie organizacji i zarządzania.

Celem rozprawy jest zbadanie i przeanalizowanie koncepcji zarządzania uniwersytetem opartych na różnych paradygmatach oraz zaproponowanie rozwiązań, które byłyby najlepsze na turbulentne, niepewne, nieprzewidywalne współczesne i przyszłe otoczenie. Aby osiągnąć założony cel sformułowano pięć tez badawczych. Pierwszą jest stwierdzenie, że uniwersytet ewoluując od biurokracji profesjonalnej do adhokracji chroni i będzie chronić najważniejsze cechy stanowiące o utrzymaniu tożsamości. Druga mówi, że efektem silnie zakorzonego paradygmatu uniwersytetu liberalnego oraz rosnącej niepewności są paradoksy strategiczne, którymi trzeba zarządzać. Trzecia teza mówi, że pogodzenie sprzecznych cech i wartości w ramach jednego modelu organizacyjnego jest możliwe dzięki syntezy antynomii; podobnie pogodzenie sprzeczności możliwe jest w strategiach uczelni. Kolejna teza to stwierdzenie, że zarządzanie paradoksami jest możliwe w ramach uniwersytetu podporządkowanego wiedzy, wykorzystującego paradygmat organizacji opartej na wiedzy oraz uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego korzystającego z paradygmatu organizacji społecznie odpowiedzialnej. Uzupełnieniem tej tezy jest kolejna, w której dostrzega się, że uniwersytet podporządkowany wiedzy jest rozwinięciem koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego w kierunku uelastycznienia zasobów, natomiast w uniwersytecie społecznie odpowiedzialnym będzie zachowana równowaga pomiędzy wykorzystaniem dorobku koncepcji uniwersytetu liberalnego oraz przedsiębiorczego. Rezultaty tych analiz stanowiły inspirację do poszukiwania nowych koncepcji organizacji i zarządzania uniwersytetem.

Punktem wyjścia rozważań jest analiza zmian koncepcji zarządzania od uniwersytetu liberalnego Wilhelma von Humboldta z początków XIX w. do uniwersytetu przedsiębiorczego zaproponowanego przez Burtona R. Clarka w końcu lat 90. ubiegłego stulecia. Analizując zmiany prawa dotyczącego szkolnictwa w Polsce w okresie międzywojennym oraz po drugiej wojnie światowej, a także wyniki badań empirycznych przeprowadzonych w publicznych uczelniach technicznych stwierdzono, że polski system szkolnictwa wyższego jest silnie zakorzeniony w koncepcji uniwersytetu liberalnego Humboldta, co trzeba brać pod uwagę projektując zmiany systemu szkolnictwa wyższego w Polsce.

Funkcjonowanie uczelni w warunkach niepewności, konieczność elastycznego reagowania na zmiany w otoczeniu oraz zmieniająca się rola interesariuszy skłoniły autora za zaproponowania koncepcji uniwersytetu podporządkowanego wiedzy, korzystającego z paradygmatu organizacji opartej na wiedzy. Istotą tej koncepcji jest wskazanie metod uelastycznienia wykorzystania zasobów uczelni. W dalszej części rozprawy korzystając z paradygmatu organizacji społecznie odpowiedzialnej stwierdzono, że uniwersytet pełni rolę służebną wobec otoczenia, co stanowi o jego społecznej odpowiedzialności. Uniwersytet służący otoczeniu zapewnia równowagę pomiędzy tradycyjnym traktowaniem wiedzy jako wartości autotelicznej a docenianiem znaczenia użyteczności wiedzy. W takiej organizacji szczególne znaczenie ma godzenie badań podstawowych oraz aplikacyjnych, a także wykorzystanie faktu, że interesariusze uniwersytetu współtworzą jego wartość.

W rozprawie dostrzeżono znaczenie metafory uniwersytetu jako zorganizowanej anarchii charakteryzującej się niejednoznacznością często wewnętrznie sprzecznych celów, niezrozumiałymi dla członków społeczności akademickiej procesami podejmowania decyzji oraz niepełną przynależnością do organizacji zaproponowaną przez M. Cohena, J. Marcha, J. Olsena. Metafora ta trafnie oddaje złożoność problemów, z którymi trzeba się zmierzyć opracowując strategię rozwoju uczelni. W rozprawie zidentyfikowano napięcia strategiczne w poszczególnych wymiarach strategii, tj. procesie tworzenia, treści, kontekście oraz celu istnienia uczelni (por. B. de Wit, R. Meyer), nie wiążąc ich wprost z poszczególnymi rodzajami jej działalności. Korzystając z bogatego dorobku nauk o organizacji i zarządzaniu zaproponowano, w jaki sposób można zarządzać tymi paradoksami, aby urzeczywistnić omówione koncepcje zarządzania uniwersytetem. Starano się też udowodnić, że istotą zarządzania paradoksami jest czerpanie z nich inspiracji do zmian we współczesnym uniwersytecie.

MODERN UNIVERSITY MANAGEMENT

The monograph gives a serious and careful thought to the search for new ideas in the management of a modern university. The topic has emerged as a result of three factors: massive education and permanent problems financing research and higher education; turbulent environment where universities operate as well as growing expectations of societies towards universities. These factors make universities look for new means and solutions in organizational management.

The purpose of this monograph is to investigate and analyze a variety of university management paradigms as well as to suggest solutions appropriate for turbulent, unpredictable and uncertain – present and future environment. For the attainment of this aim five theses are advanced. The first is that a university, in its evolution from the professional bureaucracy to the adhocracy, protects and will protect the most important features for the sake of assuring its own identity. Another thesis is that the strongly embedded paradigm of liberal university together growing uncertainty lead to strategic paradoxes that should be managed. The third thesis is that the reconciliation of contradicting features and values within one organizational model is possible thanks to the synthesis of these antinomies. Similarly it is possible to reconcile these contradictions in the strategy of a university. The next thesis proposed is that it is possible to manage existing paradoxes within a knowledge based university if knowledge based organization paradigm and socially responsible organization paradigm are employed. The last thesis complements the previous one, where it is appreciated that a knowledge based university is the result of the development of entrepreneurial university in terms of flexibility of resources. Also, socially responsible university maintains the balance by employing liberal and entrepreneurial university approaches.

The starting point of this work is the analysis of changes in management approaches from Wilhelm von Humboldt liberal university model to entrepreneurial university proposed by Burton R. Clark in the late 90's. Changes in law and higher education regulations in interwar period (between First and Second World Wars) and after Second World War are analyzed together with the research results on public technical universities. This leads to the conclusion that Polish higher education system is strongly embedded in the liberal approach represented by Humboldt and so this should be considered in making drafts for higher education reform system in Poland.

The author proposes the idea of knowledge based university as inspired by the different circumstances in which universities operate today such as uncertainty, the necessity of flexible reaction to environment changes as well as changing roles of different stakeholders. What is important here is the flexible use of resources. Also, in the following sections, based on the socially responsible organization paradigm, it is claimed that a university plays environment serving role which means it is socially responsible. This role ensures balance between traditional approach to knowledge as auto telic value and the appreciation of knowledge utility. This kind of university puts significant emphasis on reconciling basic and applied research and it also appreciates that university stakeholders contribute to its value.

An organized anarchy is a metaphor for the university that is has ambiguous, very often contradictory aims, unclear and difficult to understand decision making process for academics and their fluid participation as suggested by M. Cohen, J. March and J. Olsen. This metaphor shows the complexity of problems one comes across while making an attempt at preparing strategy for a university development. In this monograph, the main emphasis is put on strategy paradoxes in specific dimensions of the strategy i.e. development, content, context and the aim of a university (cf. B. de Wit,

R. Meyer), without direct reference to particular activities that are run within. The identified strategic paradoxes are not a complete list of problems that one faces. The essence of managing paradoxes is to draw inspiration for changes, not necessarily to reconcile contradictions, what the author makes to prove in this work.