

Łukasz Sułkowski

Spółeczna Akademia Nauk

Metamorfozy uczelni wyższych w dobie presji demograficznej

Universities' transformations in the era of demographic pressure

Abstract: The article presents the most important modifications in models of universities, especially in Poland, in comparison with other countries. It considers demographic pressure and also the growing competitiveness on the educational market. The text depicts the beginning of universities and their development as well, including changes introduced nowadays and visions for the future. The biggest challenge is connected with preparing the solution leading to higher quality of education and research.

Key-words: transformations, university, education in Poland, finance, demographic pressure.

Wstęp

Przekształcenia uczelni wyższych dokonują się pod wpływem głębokiej zmiany kulturowej, społecznej i ekonomicznej we współczesnym świecie. Fundamentalną zmienną, wywierającą wpływ na uczelnie wyższe, jest właśnie presja demograficzna oraz wzrastająca konkurencyjność w działalności edukacyjnej. Fundamentalnymi obszarami zmian są procesy uczenia, doskonalenia się i zdobywania wiedzy oraz prowadzenia badań naukowych. Wyzwaniem związanym z tą transformacją jest wypracowanie skutecznych rozwiązań w sferze zarządzania uczelnią wyższą, w tym w szczególności doskonalenia jakości kształcenia. Dokonująca się erozja klasycznego modelu uniwersytetu może bowiem skutkować obniżaniem się jakości kształcenia oraz prowadzenia ba-

dań naukowych w uczelniach wyższych. Najważniejszym pytaniem, na które poszukuje się odpowiedzi w tym artykule, jest wskazanie kierunków zmian oraz nowego modelu uczelni wyższej na świecie i w Polsce.

Przekształcenia uczelni wyższych

Jeżeli prześledzimy historię uniwersytetu jako instytucji, widoczny będzie wyraźny podział na trzy etapy, czyli:

1. uniwersytet prehumboldtowski (średniowieczny),
2. uniwersytet humboldtowski (oświeceniowy),
3. posthumboldtowski (współczesny i przyszły).

Oświeceniowe poglądy, obecne w pierwszej połowie XIX wieku w Berlinie, wpłynęły na powstanie uniwersytetu humboldtowskiego jako organizacji publicznej, który został rozpowszechniony również w innych krajach. Uniwersytet Wilhelma von Humboldta korzystał z pięciu podstawowych zasad: jedności studentów i profesorów, badań i kształcenia, wiedzy i nauki, ducha narodowego, a także wolności i autonomii prowadzenia badań [Zakowicz 2012, ss. 62–74].

Idea jedności wiedzy została zmodyfikowana w wieku XX, powstały nowe dyscypliny, uwidocznił się podział między różnymi dziedzinami nauki, zaobserwowano także dążenie do węższych specjalizacji. Rozdział na nauki społeczno-humanistyczne i przyrodnicze przełożył się także na opis „dwóch kultur” P. Snowa [Snow, Snow 1959]. Nowe potrzeby, w tym również praktyczne, umożliwiły rozwój nowych naukowych dyscyplin. Historia i filozofia oraz inne humanistyczne nauki nie odgrywały już takiej roli jak w wieku XIX. Znaczenia nabrały nauki społeczne (na przykład socjologia, ekonomia, psychologia) ze względu na aspekty praktyczne. Tendencje decentralizacyjne nie spowodowały jednak całkowitego rozpadu idei jedności wiedzy. Współistnienie różnorodnych obszarów badań oraz sposobów ich wdrażania w ramach nauki jest możliwe między innymi dzięki związkom nauki z ideą uniwersytetu.

Z kolei jedność badań i kształcenia bazowała na braku rozdziału pomiędzy procesami naukowymi i dydaktycznymi, co z jednej strony pozwalało rozwijać się profesorom i nauce jako takiej, a z drugiej zadbać o stymulację intelektualną studentów i wdrożenie ich do pracy naukowej. Kształcenie było elitarne, poznawanie stanowiło przeciwieństwo działalności twórczą i wiązało się z doskonaleniem, a ponadto opierało się na relacji mistrz – uczeń. Nie tylko profesorowie prowadzili badania, studenci również zaliczali to do swoich obowiązków – w ramach przygotowania do własnego badawczego wkładu w naukę.

Kształcenie było poddane kontroli państwa (finansującego naukę) oraz innych instytucji, które nakładało na siebie obowiązek zapewnienia autonomii i wolności prowadzenia badań na uniwersytecie. Uniwersytet miał w założeniu

stanowić połączenie poglądów oświeceniowych i tych wyrażanych przez niemieckich idealistów. Humboldt określał uniwersytet jako „wierzchołek, gdzie zbiega się wszystko to, co dzieje się bezpośrednio w interesie moralnej kultury narodu”, zatem przypisał mu funkcję kulturotwórczą [Wittrock 1993, s. 317].

Uniwersytet humboldtowski to typ idealny, można w nim szukać podwalin współczesnych wartości, które są uznawane przez instytucje związane z edukacją. Jednakże typ ten nie zwraca uwagi na zróżnicowanie kultur uniwersytetów, wynikające z różnic wartości założycielskich oraz z kontekstów kulturowych i historycznych. Zdaniem Ewy Solskiej, uniwersytet humboldtowski, odwołujący się do koncepcji Bildung (pojmowanego jako kultura, ale także kształcenie), sięgał do niemieckich idealistów: Fichtego, Schleiermachera, Kanta. W kulturze anglosaskiej przeważała raczej koncepcja *uniwersytetu kulturowego*, autorstwa J.H. Newmana, mająca swoje korzenie w filozofii liberalnej XVIII wieku, poglądach Locka, Huma i Smitha [Solska 2008, s. 76]. Na całym świecie można odnaleźć wiele różnych typów uniwersytetów, chociażby wyróżnione przez S. Guri-Rosenblit: typ francuski, niemiecki, szkocki, angielski [Guri-Rosenblit 2006]. Uniwersytety północnoamerykańskie, powstające od XIX wieku, także odbiegały od uniwersytetu Humboldta [Solska 2008, ss. 83–84].

Uniwersytet typu humboldtowskiego dążył z jednej strony do rozwoju badań naukowych i do krytycznego kształcenia studentów z drugiej [Guri-Rosenblit 2006].

Obecnie popularne staje się odejście od tego typu uniwersytetu na rzecz odmiennego modelu organizacji. Różnią się za to wizje kierunków proponowanych modyfikacji [Readings 1997]. Niektórzy widzą konieczność transformacji uniwersytetu w gospodarczą organizację rynkową, realizującą koncepcje „nowego zarządzania publicznego” [De Boer, Jürgen, Schimank 2007, Hood 1995, ss. 93–109]. Wówczas uczelnie stają się „producentami” edukacyjnych usług na konkurencyjnym rynku, co stanowi realizację podejścia ekonomicznego i komercyjnego zarazem. Dotyczy to uczenia studentów, ale w równym stopniu pracy badawczej zatrudnionej kadry dydaktycznej. Ostateczny kształt nowego modelu nie jest jeszcze ustalony, choć zdaniem R. Burnetta, pozwoli on wskrzesić organizację nazywaną uniwersytetem [Burnett 2000].

Dlaczego tradycyjna forma uniwersytetu nie może zostać zachowana? Wpływ na to ma między innymi coraz częstsza rezygnacja z finansowania uczelni przez państwo, ale także biurokratyzacja uczelni, komercjalizacja nauki, większa dostępność kształcenia wyższego, możliwa również dzięki rozwojowi konkurencyjnych instytucji.

Publiczne szkoły doświadczają problemów z finansowaniem kształcenia, przyczyny tego leżą i po stronie uniwersytetów, i na zewnątrz. Trudności in-

stytucji publicznych wiązą się z odejściem od modelu państwa opiekuńczego i dążeniem do minimalizowania kosztów – dotyczy to również nauki.

Kolejną zmianę stanowi wzrost liczby uczelni niepublicznych i pozostałych instytucji edukacyjnych, które mogą osiągać sukcesy w realizacji naukowych i badawczych celów (obserwujemy to na przykładzie Stanów Zjednoczonych). Zdarzają się sytuacje, że uczelnie niepubliczne dominują na rynku szkolnictwa wyższego w danym kraju. Jest to związane z popularyzacją kształcenia na poziomie wyższym, co podwyższa zapotrzebowanie na usługi edukacyjne. Może to również wiązać się z wyborem politycznym, jeżeli mówimy o prywatyzacji nauczania. W wielu krajach rozwój edukacji jest uwarunkowany korzystaniem z prywatnych źródeł finansowania. Warto tu przywołać Japonię lub Indonezję, gdzie 90% założycieli uczelni to podmioty niepaństwowe [Tilak 2008]. Jeżeli spojrzymy na sytuację w Polsce, okaże się, że większość uczelni to uczelnie prywatne, choć te również dotyka niż demograficzny, wielu uczelniom grozi bankructwo. Do prywatyzacji wyższych uczelni najszybciej dochodzi na przykład w Afryce, na Bliskim Wschodzie, w Europie Środkowo-Wschodniej czy w Ameryce Południowej, w krajach rozwijających się. Tworzy się nowe uczelnie prywatne, aby wyjść naprzeciw popytowi na studia zawodowe w takich specjalizacjach, dzięki którym możliwe będzie rentowne kształcenie. Z rankingów *excellence* wynika, że większość tych uczelni kształci, ale nie koncentruje się na prowadzeniu badań naukowych, zatem następuje odejście od klasycznego uniwersytetu na rzecz nauczania dostosowanego do potrzeb rynku pracy. Ukazany powyżej konkurencyjny model nie proponuje połączenia dydaktyki z pracą badawczą, idzie wyraźnie w stronę samego kształcenia. Co więcej, działalność naukowo-badawcza nie stanowi już domeny uczelni, gdyż inne podmioty doradcze i gospodarcze również prowadzą komercyjne badania, wykorzystywane w ekonomii i przemyśle.

Zmieniły się również same, wcześniej elitarne, uniwersytety. W wyniku transformacji powstały podporządkowane wymogom biurokracji instytucje, których celem jest wykształcenie specjalistów potrzebnych na rynku pracy – i jedynie niewielki procent dokonuje badawczych osiągnięć naukowych. Badania prowadzi się również często w celach przemysłowych, choć nie oznacza to jednocześnie rezygnacji z osiągnięcia celów poznawczych. Istnieje także niewielka, ale doceniana grupa uczelni, której udaje się połączyć nauczanie z pracą badawczą (przykłady z Europy, Ameryki oraz Japonii). Skierowanie się w stronę masowego kształcenia spowodowało zanik relacji mistrz – uczeń, a kształcenie zaczęło być procesem jednokierunkowym. Ponadto zmodyfikowana została sama struktura uniwersytetów, które zaadaptowały rozwiązania korporacyjne [Czarniawska, Mazza 2013, ss. 124–129].

Jeżeli przyjrzymy się rozwojowi masowego kształcenia, a co za tym idzie, także uczelni prywatnych, można wysnuć wniosek, że XXI będzie cały czas

wiekami dominacji szkół prywatnych. W związku z ograniczonym budżetem państwa, można założyć, że rosła będzie popularność samofinansowania się uniwersytetów, a w konsekwencji studiów odpłatnych. Z tego względu studia wyższe mogą zmierzać w stronę usług rynkowych, a student zostanie klientem. Trzeba zauważyć, że w wielu krajach przyjmuje się pełna lub częściowa płatność za naukę [Teixeira, Johnstone, Rosa, Vossensteyn 2006].

W sytuacji, gdy państwo obniża dotacje na uczelnie wyższe, uczelnie muszą same poszukiwać innych sposobów finansowania działalności, które B. Clark określa „trzecim strumieniem” [Clark 2004]. Do tych sposobów należy działalność gospodarcza, skupiająca się na innowacjach, współpracy z przemysłem, wdrażaniu nowych gospodarczych przedsięwzięć – tutaj np. *spin-offy* [Johnstone 1998].

Prywatyzacja oraz urynkowanie uczelni powodują odejście od orientacji na kadre naukowo-dydaktyczną. Coraz większą uwagę przywiązuje się do koncentracji na studentach, wspiera się uczelniane systemy motywowania i kontroli, nie tylko samej jakości nauczania, ale i działalności badawczej pracowników. Skierowanie uwagi na studenta to zresztą cecha uniwersytetów anglosaskich, w odróżnieniu od kontynentalnych [Kwiek 2011, s. 85].

Przeobrażenia są również widoczne w obszarze zarządzania uczelniami. Coraz częściej szkoły są zakładane nie przez państwo, a np. przez stowarzyszenia, kościoły, pozostałe podmioty trzeciego sektora. Aby zarządzanie uczelnią było bardziej efektywne, sięga się po rozwiązania menedżerskie i korporacyjne, które zastępują kontynentalny wzór „demokracji profesorskiej”.

Nacisk na coraz większą efektywność uczelni powoduje zmniejszenie autonomii kadry oraz uniwersytetu jako instytucji. Zakładana w modelu Humboldta autonomia akademicka i związane z nią wolność badawcza oraz limitowana ingerencja władz, profesorów i innych interesariuszy, zmniejszają się stopniowo, na co wpływają przywoływane wcześniej systemy kontrolne, ale też czynniki zewnętrzne np. polityka państwa. Uczelnie wyższe podlegają akredytacji i certyfikacji zewnętrznej. W bardzo wielu krajach tytuł profesora wiąże się ze stosunkiem pracy, a nie mianowaniem państwowym. Systemy prawne coraz częściej przyjmują „menedżersko-założycielski” model zarządzania uczelniami zamiast demokracji profesorskiej. To drugie rozwiązanie pochodzi z obszaru *corporate governance*, ciało kolegialne wybiera zarządzającego na określony czas. Na ciało kolegialne składają się członkowie kadry naukowo-dydaktycznej (profesorowie dominują proporcjonalnie). Z kolei drugi model, „menedżersko-założycielski”, bywa stosowany przez uczelnie amerykańskie. Organ założycielski nominuje zwykle prezydenta, który stoi na czele uczelni. Zauważa się tendencję, iż uczelnie prywatne częściej funkcjonują w ramach modelu założycielsko-menedżerskiego, a państwowe jako

„demokracje profesorskie”. Przewiduje się jednak dominację modelu przyjętego przez uczelnie niepubliczne.

Orientacja konkurencyjna powoduje również zmianę misji i wizji uczelni, które skazane są na dostosowanie do rynku pracy. Tradycyjny uniwersytet stawia na tworzenie wspólnego dobra, czyli nauki, zaś „uniwersytet przedsiębiorczy” bierze pod uwagę takie aspekty, jak: przychody, liczbę studentów czy pozycję konkurencyjną [Clark 2004]. Uniwersytety jako instytucje, a także poszczególne wydziały i pracownicy, podążają w stronę określonej działalności (albo badawczej, albo edukacyjnej). Nie są już instytucjami narodowymi, ale międzynarodowymi czy globalnymi, choć w dalszym ciągu wspierają narodową tożsamość, kształcą profesjonalistów wyspecjalizowanych w wybranej dziedzinie. Te tendencje wzmacnia dynamika rozwoju kształcenia za granicą, jak również mobilność kadry oraz studentów.

Etos akademickiej nauki przekształca się w naukę „korporacyjną”, która później staje się intelektualnym kapitałem organizacji (tabela 1).

Tabela 1. Przekształcenia modeli uniwersytetu

Przeszłość	Teraźniejszość	Przyszłość
Finansuje państwo	Różne źródła finansowania (z dominacją publicznego)	Samofinansowanie lub współfinansowanie
Instytucja publiczna	Przewaga uniwersytetów, wzrost udziału uczelni prywatnych	Przewaga uczelni prywatnych
Edukacja jako dobro publiczne	Edukacja a jako dobro oraz usługa publiczna	Edukacja w postaci usługi prywatnej
Brak opłat za studia	Model mieszany, część studiów odpłatnych	Studia płatne lub częściowo płatne
Student – członek wspólnoty akademickiej	Student staje się kluczowym interesariuszem	Student jako klient, nabywca usług edukacyjnych
Koncentracja na kadrze naukowo-dydaktycznej	Koncentracja na kadrze naukowo-dydaktycznej, ale też na studentach	Koncentracja na studentach i innych klientach
Autonomia instytucji i kadry	Ograniczona autonomia instytucji i kadry	Odejście od autonomii (system korporacyjny)
„Demokracja profesorska”	Model mieszany demokratyczno-menedżerski	Model zarządzania menedżersko-założycielski
Związek nauczania z badaniami	Zróżnicowanie aspektów badawczych i dydaktycznych	Specjalizacja w działalności badawczej i dydaktycznej
Elitarny model edukacji	Egalitarny i masowy model edukacji	Permanentny, powszechny model edukacji
Misja i wizja społeczna	Misja społeczna, posiadająca elementy rynkowe	Misja i wizja rynkowa
Brak konkurencji na rynku (quasi-monopol regionalny)	Rynek, ograniczona konkurencja	Wolny rynek i konkurencja

Instytucja narodowa i kulturowotwórcza	Instytucja ponadnarodowa, kulturowotwórcza	Instytucja globalna, profesjonalistwórcza
Akademicki etos nauki	Erozja tradycyjnego akademickiego etosu nauki	Nauka korporacyjna
Orientacja na teorię	Orientacja na teorię i praktykę	Orientacja na praktykę
Wykształcenie intelektualisty, orientacja na kształcenie naukowe	Kształcenie profesjonalisty, orientacja na kształcenie zawodowe i naukowe	Kształcenie specjalisty, orientacja na kształcenie zawodowe
Podejście uniwersalistyczne	Podejście partykularystyczne	Podejście pragmatyczne

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, uniwersytety odchodzą od koncepcji *universitas* na rzecz koncepcji praktycznej i zawodowej, która oznacza wyjście naprzeciw zapotrzebowaniu na usługi edukacyjne. Trzeba nadmienić, że wzrasta także poziom skolaryzacji społeczeństw – w związku z rozwojem gospodarki zorientowanej na wiedzę [Scott 1999]. Zamiast elitarnego kształcenia intelektualistów promuje się specjalistyczne i egalitarne nauczanie, podporządkowane mechanizmom rynkowym, w którym biorą udział podmioty niepubliczne.

Zmiany kształcenia w Polsce

Przy wyborze skutecznych metod zarządzania jakością w naszych uczelniach wyższych należy wziąć pod uwagę sytuację uczelni w Polsce. W ciągu ostatnich 25 lat zaszły poważne zmiany w kształceniu wyższym w naszym kraju, spowodowane zmianami demograficznymi, kulturowymi, ekonomicznymi, prawnymi, a także społecznymi. Wysoki wzrost zapotrzebowania na kształcenie na poziomie wyższym zaobserwowano w latach 90-tych ubiegłego wieku. Przyczyniła się do tego transformacja ustrojowa, dzięki której kształcenie ułatwiało zarówno znalezienie zatrudnienia, jak i awans w miejscu pracy. Publiczne uniwersytety nie były już jedynymi instytucjami kształcącymi studentów. Ustawa z roku 1993 dopuszczała zakładanie prywatnych uczelni wyższych przez osoby prawne oraz fizyczne, dzięki temu powstała duża grupa uczelni, kształcąca niemal 40% studentów w naszym kraju oraz licząca ponad 400 zarejestrowanych podmiotów (co dawało wynik ponad 70% uczelni wyższych) [www.nauka.gov.pl]. Miała tu znaczenie sytuacja demograficzna w Polsce, w latach 1989–2002 zaobserwowano nagły wzrost liczby studentów [http://stat.gov.pl]. Rok 1984 był ostatnim rokiem wyżu demograficznego, co oznaczało, że osoby z tego rocznika zaczęły studia w roku akademickim 2002/2003. Liczba studentów zaczęła się zmniejszać po roku 2005. Miało to związek nie tylko z sytuacją demograficzną, ale również z emigracją wielu młodych ludzi np. do Irlandii czy

Wielkiej Brytanii, z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej i możliwością zarobkowania w krajach Unii. Szacuje się, że w celach ekonomicznych w latach 2005–2010 wyemigrowało z Polski do krajów Unii około miliona osób [Gałka, Dorocki 2013, s. 23]. Fundusze otrzymane przez uczelnie publiczne z Unii Europejskiej pozwoliły na rozbudowanie infrastruktury edukacyjnej i poprawę warunków nauczania. Pozycję uczelni państwowych podtrzymywał również fakt postawienia studiów bezpłatnych jedynie w ich rękach. Zmianę zainicjowała ustawa z 2010 roku, wprowadzająca Krajowe Ramy Kwalifikacji, dostosowane do wymogów obowiązujących w Unii i wdrażania systemu bolońskiego. Rozwój kształcenia niestacjonarnego w naszym kraju wpisuje się zresztą w tendencje występujące w krajach rozwijających się [Herbst, Olechnicka, Płoszaj 2011, s. 107]. W latach 2011/2012 45% studentów ukończyło studia zaoczne [Raport Szkolnictwo Wyższe w Polsce]. Uczelnie publiczne również przyjmowały studentów w trybie niestacjonarnym (nawet do 50%), ponieważ stanowili oni ważne źródło finansowania, drugie po dofinansowaniu państwowym [*Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce 2009*]. Jeśli chodzi o studia stacjonarne, uczelnie prywatne nie mogły stanowić tutaj konkurencji ze względu na obowiązkowe opłaty, utrzymywały więc pozycję konkurencyjną dzięki studiom niestacjonarnym. Między innymi dlatego w Polsce tak wielu studentów kształciło się zaocznie (więcej niż w innych krajach europejskich). Unia Europejska odczuła skutki kryzysu gospodarczego, który rozpoczął się w roku 2008. Wiązało się to także z trudnościami z wejściem na rynek pracy w wielu krajach [Kozieł 2009], np. w Grecji, Włoszech czy Hiszpanii, gdzie nawet około połowa absolwentów studiów wyższych nie mogła znaleźć zatrudnienia. Nazwano ich grupą „3N” lub straconym pokoleniem [Skórska, www.ue.katowice.pl].

Generalnie zauważa się zróżnicowanie źródeł finansowania uczelni, zamiast korzystania z jednego, które pokryje koszty działalności w 100%. W pierwszej połowie lat 90-tych XX wieku uczelnie publiczne w znacznym stopniu finansowały się dzięki opłatom za studia zaoczne, zaś niepubliczne również dzięki dochodom ze studiów stacjonarnych. Taka sytuacja oznacza, że niemal 100% przychodów uczelnia uzyskiwała z działalności edukacyjnej (finanse pochodzą albo od studentów, albo od państwa), inaczej niż w innych krajach, chociażby w Stanach Zjednoczonych. Z tej przyczyny zarówno Strategia Lizbońska, jak i rozporządzenia Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, kładą nacisk na zdywersyfikowanie dochodów, w tym włączenie przemysłu w finansowanie. Ostatnie lata umożliwiły pozyskanie finansowania z funduszy europejskich, szczególnie w celu rozbudowania infrastruktury naukowej [Wilkin 2013, ss. 51–70], która ułatwia prowadzenie badań i dalszy rozwój nauki, ale wiąże się z koniecznością ponoszenia wyższych

stałych kosztów. Zróżnicowaniu finansowania służą także innowacje, spin-offy, badania stosowane i inkubatory akademickie, dzięki którym można wdrożyć wiele naukowych projektów. Ocena skuteczności zróżnicowania dochodów w polskich uczelniach nie jest łatwa, ale przeprowadzone w Unii Europejskiej badania dowodzą, że współpraca z przemysłem generuje rozmaite trudności. Do uczelni dociera jedynie część zysków ze współpracy, zaś większość trafia do przedsiębiorstw [Janc 2005, ss. 189–199]. Nie można też zapominać, że innowacyjne rozwiązania oznaczają duże ryzyko, zaś uczelnie to nie fundusze *venture capital*.

Podsumowanie

Jeżeli dokonamy analizy modyfikacji klasycznego modelu uniwersytetu, okaże się, że również w Polsce dochodzi do zmiany kultury uczelni i wypracowania nowego modelu kultury jakości w uniwersytecie. Tendencje, które obserwuje się w Polsce, to zróżnicowanie finansowania uczelni, wzrost liczby uczelni niepublicznych, coraz częstsze sięganie po odpłatność za studia, orientacja marketingowa i przywiązywanie wagi do potrzeb studentów, jak i potrzeb rynku pracy. Poza tym zauważa się w zarządzaniu model interesariuszy i korzystanie z rozwiązań menedżersko-założycielskich czy demokratyczno-menedżerskich. Uczelnie nie odgrywają już roli kulturotwórczej ani narodotwórczej, zwracają się w stronę edukacji lub badań, odchodzą od etosu akademickiego na rzecz kształcenia praktycznego, które ma sprostać konkurencji powstałej w sektorze szkolnictwa wyższego.

Bibliografia

Academic Quality Improvement Project (2000), Chicago: Commission on Institutions of Higher Education, North Central Association of Colleges and Schools, <http://www.aqip.org>.

Baldrige National Quality Program. Education Criteria for Performance Excellence (2001), Gaithersburg, Md.: National Institute of Standards and Technology, <http://www.asq.org>.

Barnett R. (2000), *Realizing the university in an age of supercomplexity*, Open University Press.

Cameron K., Sine W. (1999), *A Framework for Organizational Quality Culture*, "Quality Management Journal", 6(4), 7–25.

Ciekot K. (2007), *Funkcje ewaluacji w zapewnieniu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław, s. 25.

Clark B. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon Press, New York.

Clark B. (2004), *Sustaining Change in Universities*, Open University Press, Maidenhead.

Cole R.E., Scott W.R. (2000), *The quality movement & organization theory*, Sage Publications.

Czarniawska B., Mazza C. (2013), *Consulting University: A Reflection from Inside*, "Financial Accountability and Management", No 29(2), ss. 124–139.

De Boer H., Jürgen E., Schimank U. (2007), *On the way towards new public management? The governance of university systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany*, Springer Netherlands.

Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce (2009), Ernst&Young, Warszawa.

Fife J.D. (2001), *Qualitative and quantitative measures: one driver of a quality culture*, "New Directions for Institutional Research", 112, ss. 103–105.

Gałka J., Dorocki S. (2013), *Rola emigracji klasy kreatywnej w przemianach gospodarki innowacyjnej w Polsce*, Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Kraków, vol. 23, s. 94.

Garvin D.A. (1988), *Managing quality: the strategic and competitive edge*, Free Press.

Gibson N. (2014), *Quality Assurance through Course Validation and Review*, w: E. Roger, *Quality Assurance for University Teaching*, Open University Press, ss. 91–103.

Guri-Rosenblit S. (2006), *Wiele idei „uniwersytetu” i ich różnorodne przejawy*, Otwarty Uniwersytet Izraela, marzec.

Heard B. (2009), *Creating a Culture of Quality: The Essentials*, Interbusiness Issues, July.

Herbst M., Olechnicka A., Płoszaj A. (2011), *Higher education institutions: Potential, barriers, costs, opportunities*, w: S. Mazur (red.), *The Resource-integrating state: Development Potential vs. the Quality of Public Regulations*, Kraków, s. 107.

Hood Ch. (1995), *The "New Public Management" in the 1980s: variations on a theme*, "Accounting, organizations and society", 20.2, ss. 93–109.

- Janc K. (2005), *Park technologiczny – nowy element w przestrzeni regionu*, w: T. Marszał, *Gospodarka w przestrzeni polskich miast*, Biuletyn KPZK PAN, z. 216, Warszawa, ss. 189–199.
- Johnstone D.B. (1998), *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*, raport z UNESCO World Conference on Higher Education, Paryż, 5–9 października.
- Kamiszniak A., Ziółek M. (2012), *Budowanie kultury jakości*, Forum Akademickie, 06.
- Kozieł H. (2009), *Upadek, który zatrząsł światem*, „Rzeczpospolita”.
- Kwarciańska K., *Kultura jakości w organizacji a standaryzacja*, pobrano w dn. 26.06.2013, <http://www.akcestandaryzacja.pl/vademecum/169-kultura-jakosci-w-organizacji-a-standaryzacja>.
- Kwiek M. (2011), *Co to znaczy atrakcyjny uniwersytet? Różne konsekwencje transformacji instytucjonalnych dla różnych interesariuszy*, w: C. Kościelniak, J. Makowski, *Wolność. Równość. Uniwersytet*, Instytut Obywatelski, Warszawa, s. 85.
- Kwiek M. (2010), *Transformacje uniwersytetu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Mikosz J. (2008), *Człowiek jako podstawowe ogniwo w dążeniu do jakości*, portal www.outsourcing.edu.pl, Kraków.
- Raport Szkolnictwo Wyższe w Polsce, <https://www.nauka.gov.pl> (pobrano z dnia 17.07.2014).
- Readings B. (1997), *University in ruins*, Harvard University Press.
- Roger E. (2014), *Quality Assurance for University Teaching*, Open University Press, s. 26.
- Scott P. (1999), *Globalization and the University*, „CRE-Action”, nr 115.
- Skórska A., *System kształcenia a zatrudnienie młodzieży w krajach Unii Europejskiej*, www.ue.katowice.pl, pobrano dnia 17.07.2014.
- Smircich L. (1983), *Concepts of Culture and Organizational Analysis*, „Administrative Science Quarterly”, Vol. 28, No. 3, Organizational Culture.
- Snow Ch.P., Snow B. (1959), *The two cultures and the scientific revolution*, Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solska E. (2008), *Zmierzch kultury uniwersytetu?*, w: K. Leja (red. nauk.), *Spoleczna odpowiedzialność uczelni*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk.
- Storey S. (2014), *Total Quality Management through BS 5750: a Case Study*, w: E. Roger, *Quality Assurance for University Teaching*, Open University Press, ss. 51–61.
- Stringer M., Finlay C. (2014), *Assuring Quality through Student Evaluation*, w: E. Roger, *Quality Assurance for University Teaching*, Open University Press, ss. 105–125.
- Sulkowski Ł. (2012), *Culture in management from the perspective of cultural discourse in the social sciences*, „Journal of Intercultural Management”, vol. 4, nr 3, September.
- Sulkowski Ł. (2009), *The problems of epistemology of corporate culture*, „Journal of Intercultural Management”, Volume 1, Number 1, April.
- Sursock A. (2011), *Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy*, EUA Publications.
- Teixeira P., Johnstone D.B., Rosa M.J., Vossensteyn H. (red.) (2006), *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?*, Springer, Dordrecht.

Tilak J.B.G. (2008), *Current Trends in Private Higher Education in Asia*, tekst prezentowany na konferencji „Privatization in Higher Education”, Haifa, Samuel Neeman Institute, The Technion, 7 stycznia.

Vu A., *How does your organization build a quality culture?*, 2011, pobrano w dn. 26.06.2013, <http://execclub.org/?p=1114>.

Wilkin J. (2013), *Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Wybrane problemy i postulowane kierunki reform*, *Studia BAS*, nr 3(35), ss. 51–70.

Wittrock B. (1993), *The modern university: The three transformations*, w: S. Rothblatt, B. Wittrock (red.), *The European and American University since 1800*, Cambridge: Cambridge University Press.

Woods J.A. (1998), *The six values of a quality culture*, *The Quality Yearbook*.

Zakowicz I. (2012), *Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta – kontynuacja czy zmierzch?*, „Ogrody nauk i sztuk”, nr 2.

www.nauka.gov.pl (pobrano z dnia 16.07.2014).

<http://stat.gov.pl> (pobrano z dnia 16.07.2014).