

MAREK KWIEK

**UNIWERSYTET
W DOBIE PRZEMIAN**

**INSTYTUCJE I KADRA AKADEMICKA
W WARUNKACH ROSNĄCEJ KONKURENCJI**

 **PWN**

Projekt okładki i stron tytułowych
Marek Sobczyk

Fotografia Autora na okładce
Piotr Skórnicki

Wydawca
Mikołaj Ratajczak

Redaktor prowadzący
Jolanta Kowalczuk

Produkcja
Mariola Iwona Keppel

Łamanie
„ROCH” Wojciech Ochocki

Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, abyś przestrzegał praw, jakie im przysługują. Jej zawartość możesz udostępnić nieodpłatnie osobom bliskim lub osobiście znanym. Ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz jej fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A kopiując jej część, rób to jedynie na użytek osobisty.

Szanujmy cudzą własność i prawo.
Więcej na www.legalnakultura.pl
Polska Izba Książki

Copyright © by Wydawnictwo Naukowe PWN SA
Warszawa 2015

ISBN 978-83-01-18326-4

Wydanie pierwsze
Warszawa 2015

Wydawnictwo Naukowe PWN SA
02-460 Warszawa, ul. Gottlieba Daimlera 2
tel. 22 69 54 321; faks 22 69 54 288
infolinia 801 33 33 88
e-mail: pwn@pwn.com.pl
www.pwn.pl

Druk i oprawa: OSDW Azymut Sp. z o.o.

Spis treści

Podziękowania	7
---------------------	---

WPROWADZENIE

Adaptacje szkolnictwa wyższego do zmieniającego się świata	11
------------------------------------------------------------------	----

CZĘŚĆ I

KONTEKSTY TEORETYCZNE W EUROPEJSKICH BADANIACH PORÓWNAWCZYCH

ROZDZIAŁ 1

Pytanie o państwo dobrobytu: reformy szkolnictwa wyższego w kontekście reform sektora publicznego	51
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ROZDZIAŁ 2

Pytanie o międzypokoleniową ruchliwość społeczną: szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa	79
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ROZDZIAŁ 3

Pytanie o prywatyzację i deprivatyzację: epoka ekspansji edukacyjnej i epoka implozji systemów szkolnictwa wyższego	107
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ROZDZIAŁ 4

Pytanie o partnerstwa uniwersytetów z przedsiębiorstwami: rola zróżnicowania kanałów wymiany wiedzy	145
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ROZDZIAŁ 5

Pytanie o badania naukowe: od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni	175
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ROZDZIAŁ 6

Pytanie o produkcję wiedzy i konkurencyjność gospodarczą: szkolnictwo wyższe w Polsce i w Europie Środkowej	211
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ROZDZIAŁ 7

Pytanie o kontekst historyczny: postkomunistyczne transformacje uniwersytetów w Europie Środkowej	231
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

CZĘŚĆ II
POLSKA KADRA AKADEMICKA
Z EUROPEJSKIEJ PERSPEKTYWY PORÓWNAWCZEJ

ROZDZIAŁ 8

Zarządzanie w szkolnictwie wyższym: kolegalność akademicka i uniwersytet jako „wspólnota badaczy”?	257
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ROZDZIAŁ 9

Kariera akademicka: stabilizacja, drobne kroki i kamienie milowe	291
------------------------------------------------------------------------	-----

ROZDZIAŁ 10

Umiejdzynarodowienie badań naukowych: wpływ na produktywność badawczą	331
-----------------------------------------------------------------------------	-----

ROZDZIAŁ 11

Nierówności w produkcji wiedzy naukowej: rola najbardziej produktywnych naukowców	369
-----------------------------------------------------------------------------------------	-----

ROZDZIAŁ 12

Młoda kadra akademicka: międzypokoleniowe różnice w pracy naukowej i produktywności badawczej	435
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Bibliografia	488
--------------------	-----

Nota bibliograficzna	525
----------------------------	-----

Indeks rzeczowy	527
-----------------------	-----

Spis tabel	535
------------------	-----

Spis rysunków	540
---------------------	-----

O Autorze	544
-----------------	-----

Podziękowania

Jestem niezwykle wdzięczny osobom i instytucjom, polskim i zagranicznym, które pośrednio lub bezpośrednio przyczyniły się do powstania tej książki. Kolejny raz miałem szczęście i do ludzi, i do instytucji. Serdecznie dziękuję za wsparcie udzielone w ostatnich kilku latach przez polskich i międzynarodowych sponsorów badań naukowych (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Narodowe Centrum Nauki, Komisję Europejską, Europejską Fundację na rzecz Nauki oraz Fundację Fulbrighta). Chciałbym gorąco podziękować mojej macierzystej uczelni, Uniwersytetowi im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, oraz polskim i europejskim uczelniom, z których pochodzili partnerzy prowadzonych badań i które zgadzały się przez lata na udostępnianie swoich danych. Wrócę tu do kilku wątków, do których odwoływałem się we wcześniejszej monografii (Kwiek 2010b). Międzynarodowe badania porównawcze w dziedzinie szkolnictwa wyższego (czyli *international comparative higher education research*) to obszar badawczy, w którym funkcjonowanie akademickie jest kosztowne (jak na nauki społeczne) i skomplikowane logistycznie: wymaga stałych, wieloletnich grantów badawczych i rozbudowanej współpracy międzynarodowej. Warunkiem ich powodzenia jest otwartość macierzystych i badanych organizacji, hojność finansujących badania instytucji oraz życzliwość otaczających i spotykanych w czasie ich trwania współpracowników i partnerów, ludzi nauki i ludzi polityki edukacyjnej. Jestem wdzięczny dziesiątkom osób, przede wszystkim w Europie i Ameryce Północnej, z którymi w ostatnich latach współpracowałem nad wspólnymi projektami badawczymi (ich lista jest zbyt długa, by wszystkich tu wymieniać – ale dziękuję im wszystkim!). Projekty te z kolei, pośrednio, doprowadziły do napisania prezentowanej książki: jestem wdzięczny redaktorom zachodnich tomów i czasopism, w których ukazywały się lub właśnie ukazują jej fragmenty, i ich wydawcom, kilkudziesięciu partnerom we wspólnych międzynarodowych projektach badawczych, a także koordynatorom, organizatorom wspólnych warsztatów, seminariów i konferencji naukowych, kilkudziesięciu ministrom, rektorom i dziekanom z kilkunastu krajów, które objąłem badaniami (lub w których służyłem wsparciem eksperckim, w ramach uprawiania polityki publicznej w dziedzinie szkolnictwa wyższego). Pragnę wyrazić niezwykle wdzięczność anonimowej rzeszy ponad 3700 reprezentantów polskiej kadry akademickiej (podobnie jak 17 tys. osób w Europie Zachodniej), którzy poświęcili swój czas i wypełnili – mimo wielu niedoskonałości technicznych i językowych – dwudziestostronicową ankietę dotyczącą różnych wymiarów pracy akademickiej, oraz grupie 60 polskich naukowców, która zgodziła się na przeprowadzenie wywiadów pogłębionych (podobnie jak ponad 500 osób w Europie Zachodniej). Druga część tej publikacji stanowi podziękowanie za ich czas i uwagę.

Książka była pisana po angielsku i na bieżąco tłumaczona na język polski przez dr. Krystiana Szadkowskiego, któremu jestem za ten trud niewymownie wdzięcz-

ny; przechodzenie z jednego języka pracy badawczej do innego języka, nawet ojczystego, nie jest proste, co potwierdza się po raz kolejny, stąd moja prośba do Czytelnika o ponadprzeciętną wyrozumiałość w kwestiach językowych.

Bardzo serdecznie dziękuję młodszym współpracownikom, z którymi miałem w ostatnich kilku latach okazję, zaszczyt i przyjemność blisko współpracować: to trzech adiunktów z trzech instytucji, związanych z prowadzonymi przeze mnie projektami badawczymi: dr Dominik Antonowicz z UMK w Toruniu pracował w projekcie EUROAC (*The Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges*, 2009–2013) dotyczącym polskiej i europejskiej kadry akademickiej (zorganizował badanie ankietowe przeprowadzone przez Ośrodek Przetwarzania Informacji w Warszawie oraz przeprowadził wywiady pogłębione z polską kadra; ponadto jest współautorem pierwszej, skróconej angielskiej wersji rozdz. 9: *Kariera akademicka: stabilizacja, drobne kroki i kamienie milowe*) i od 2012 r. pracuje w projekcie MAESTRO Narodowego Centrum Nauki: *Program Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego* (2012–2017); dr Krystian Szadkowski z UAM w Poznaniu był *Marie Curie Early Stage Researcher* w projekcie 7 Programu Ramowego EDUWEL: *Education and Welfare* (2009–2013), a obecnie pracuje przy dwóch projektach NCN: wymienionym już MAESTRO oraz HARMONIA: *Europejskie uniwersytety flagowe: w poszukiwaniu równowagi między doskonałością akademicką a zobowiązaniami wobec społeczeństwa i gospodarki*; i wreszcie dr Wojciech Roszka z Katedry Statystyki Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu wspomógł mnie swoją wyjątkową wiedzą z zakresu statystyki, pracując w charakterze postdoka w projekcie MAESTRO. Gdyby nie ogromna pracowitość, sumienność i zaangażowanie tych młodych ludzi w różnych obszarach związanych z powstawaniem tej książki, z pewnością nigdy nie zostałaby ona napisana, nie tylko po polsku, lecz także po angielsku. Dziękuję również bardzo gorąco dwojce najmłodszych współpracowników: mgr Adrianie Wilińskiej, która wspierała mnie pomocą techniczną przez pięć lat, i mgr. inż. Markowi Hołowieckiemu, który wziął na siebie te same zadania w 2014 r.

Nie byłbym w stanie prowadzić szeroko zakrojonych badań naukowych, gdyby nie stała i niezmienna życzliwość władz mojego uniwersytetu. Pragnę serdecznie podziękować za pełne wsparcie JM Rektorowi UAM, prof. Bronisławowi Marciniakowi, który w 2002 r. zgodził się na otwarcie Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM i uczynił mnie jego dyrektorem, a w 2012 r. podpisał z Dyrektorem Generalnym UNESCO umowę dotyczącą otwarcia na UAM Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego, którą kieruję. Dziękuję również serdecznie prorektorowi UAM ds. nauki i współpracy międzynarodowej, prof. Jackowi Witkosiowi, oraz dziekanowi Wydziału Nauk Społecznych, prof. Zbigniewowi Drodzowiczowi, a także dwóm kolejnym dyrektorom Instytutu Filozofii – prof. Tadeuszowi Buksińskiemu i prof. Romanowi Kubickiemu. Bez ich codziennego wsparcia i niezwyklej życzliwości powstanie tej książki – ale zarazem i równoległe prowadzenie kilku dużych projektów badawczych, niezbędnych do jej napisania – byłoby bardzo skomplikowane.

Serdecznie dziękuję również zespołowi Wydawnictwa Naukowego PWN, a zwłaszcza wydawcy tej pracy, Mikołajowi Ratajczakowi, który skutecznie przypomniał mi o powstającej książce, a następnie wyegzekwował jej napisanie. Jego wiara w powodzenie tego projektu była dla mnie niezwykle istotna.

I wreszcie najgoręcej dziękuję dwóm najbliższym mi osobom: żonie Krystynie i córce Natalii, którym tę książkę dedykuję. Wiem, że życie z takim naukowcem jak ja (bo może nie z każdym) nie tylko bywa, lecz, po prostu, jest skrajnie trudne: w jakimś sensie reżim regularnych, codziennych, długich godzin pracy, licznych wyjazdów zagranicznych oraz pożerającej wspólny czas korespondencji elektronicznej jest trudny do zniesienia. Natałko, jesteś cudowna i wciąż nas zadziwiasz! Krysiu, przeżyliśmy ze sobą 27 lat, i zawsze Twoja miłość dawała mi wiele siły i szczęścia. Dziękuję bardzo!

Specjalne podziękowanie

Specjalne podziękowanie chciałbym wyrazić dr. Krystianowi Szadkowskiemu, który przez trzy lata, z istic benedyktyńską cierpliwością, tłumaczył powstające po angielsku pierwowzory rozdziałów tej książki. Jako autor nie miałem pełnej świadomości, że praca tak się rozrośnie, ani nawet, że z tłumaczonych fragmentów powstanie kiedyś kolejna polska książka! Gdyby nie jego entuzjazm, prezentowana praca z całą pewnością nigdy by nie powstała – a wiem o tym dobrze, ponieważ doskonale pamiętam, jak sam przez niemal rok tłumaczyłem na polski swoją poprzednią monografię. Jeśli książka ta miałaby się kiedyś komukolwiek do czegośkolwiek przydać, w nauce lub poza nią, to ogromna wdzięczność należy się dr. Szadkowskiemu za rzetelność tłumaczenia, jego kreatywność i wreszcie – co jest nie do przecenienia – za terminowość¹.

¹ Ze zobowiązań kontraktowych wynika również potrzeba oddzielnego, formalnego podziękowania instytucji finansującej trwające badania: Narodowemu Centrum Nauki dziękuję niezwykle serdecznie za indywidualny grant w projekcie MAESTRO: *Program Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego* (DEC-2011/02/A/HS6/00183), w ramach którego ta książka powstała.

WPROWADZENIE

Adaptacje szkolnictwa wyższego do zmieniającego się świata

Struktura pracy

Książka składa się z dwóch części: pierwsza prezentuje szerokie konteksty teoretyczne, które uznaliśmy za najważniejsze dla badań szkolnictwa wyższego w Polsce, a druga zawiera rozbudowane analizy kadry akademickiej, przede wszystkim kadry polskiej, z porównawczej perspektywy 11 europejskich systemów szkolnictwa wyższego¹. Badania kadry akademickiej opierają się na rozległym materiale empirycznym, zarówno ilościowym, jak i jakościowym: na badaniu ankietowym przeprowadzonym na ponad 17 tys. reprezentantów kadry akademickiej w Europie (w tym 3700 w Polsce) oraz na ponad 500 częściowo ustrukturyzowanych wywiadach pogłębionych (w tym 60 przeprowadzonych w Polsce). Praca ma zarazem konstrukcję modułową: nie istnieją żadne przeciwwskazania, by czytać jej rozdziały w dowolnej kolejności (i z różną intensywnością, zwłaszcza z powodu jej objętości). Chociaż jej pierwsza część stanowi silną teoretyczną podbudowę drugiej części, ta ostatnia mogłaby funkcjonować jako samodzielne opracowanie, a każdy jej rozdział prezentuje dodatkowo własny, bardziej szczegółowy kontekst teoretyczny.

Cześć I pracy jest zorganizowana wokół siedmiu tytułowych pytań analizowanych w kolejnych rozdziałach: uniwersytety a państwo dobrobytu, międzypokoleniowa ruchliwość społeczna, prywatyzacja (epoki ekspansji) i deprywatywacja (epoki implozji systemu), badania naukowe, produkcja wiedzy a konkurencyjność gospodarcza oraz środkowoeuropejski kontekst historyczny.

W rozdziale 1 (*Pytanie o państwo dobrobytu: reformy szkolnictwa wyższego w kontekście reform sektora publicznego*) koncentrujemy się na powiązaniach między programami reform a ich uzasadnieniem w szkolnictwie wyższym i w usługach społecznych świadczonych w ramach państwa dobrobytu w Europie. Wychodzimy z założenia, że chociaż reformy w interesujących nas obszarach idą ze sobą w parze, dla analityków szkolnictwa wyższego kontekst szerszych reform

¹ W książce odwołujemy się, najczęściej wymiennie, do „szkolnictwa wyższego”, „uczelni” i „uniwersytetów”, nie wprowadzając ważnych (w polskim kontekście) formalnych rozróżnień. Określenia te bez dalszych szczegółowych odniesień dotyczą instytucji „publicznych”. Nie stosujemy polskiego podziału na sektor „publiczny” i „niepubliczny”, ale posługujemy się międzynarodową opozycją sektora „publicznego” i „prywatnego”. Podobnie w różnych kontekstach piszemy wymiennie o „naukowcach”, „badaczach” i „kadrze akademickiej”.

państwa dobrobytu pozostaje nieprzebadany. A reformy w obu sektorach pozostają w ścisłym związku z reformowaniem instytucji państwa. Z historycznego punktu widzenia na oba obszary w tym samym okresie przypadł bujny rozkwit i w tym samym okresie podlegały one dużym, strukturalnym reformom. Oba sektory w równej mierze podlegają i dzisiaj w Europie globalnemu ustanawianiu hierarchii i priorytetów oraz globalnej dyfuzji idei: w świecie zachodnim ujednoczeniu ulega pojęciowość, w jakiej są one analizowane, co ma duży wpływ na krajowe priorytety określane w ramach reform. Rozwinięty świat zachodni myśli o obu obszarach w sposób coraz bardziej zbieżny, a proponowane reformy opiera coraz silniej na podobnych priorytetach.

W rozdziale tym wskazujemy na rosnące konflikty międzypokoleniowe w starzejących się społeczeństwach – wokół sposobów redystrybucji środków publicznych na różne usługi sektora publicznego – i ich wpływ na przyszłość szkolnictwa wyższego. Ponadto analizujemy krótko wpływ procesów globalizacji na funkcjonowanie państwa dobrobytu i wskazujemy na rosnącą rolę „postaw wobec uniwersytetu”, analogicznie do rosnącej roli „postaw wobec państwa dobrobytu” jako czynnika determinującego przyszłą architekturę finansową szkolnictwa wyższego. Uznajemy, że zmagania o kształt instytucji są zarazem zmaganiem o kształt dyskursów legitymizujących ich miejsce (które w obu obszarach przyjęły obecnie formy globalne). Uniwersytety potrzebują dzisiaj tak silnego i społecznie oraz politycznie akceptowanego dyskursu na temat swojej roli w społeczeństwie jak w czasach swojej nowoczesnej świetności (a więc w epoce ścisłego, a w tej chwili zanikającego związku z państwem narodowym). Pokazujemy również, że presja na zmiany w obu sektorach ma trojaki charakter (ekonomiczny, ideologiczny oraz demograficzny) i jest strukturalnie podobna.

W rozdziale 2 (*Pytanie o międzypokoleniową ruchliwość społeczną: szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa*) analizujemy, z jednej strony, ekspansję edukacyjną w Europie, a z drugiej – redukcję nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego. Pokazujemy, opierając się na rozległym materiale empirycznym (Europejskie badanie dochodów i warunków życia – *European Union Survey on Income and Living Conditions*, EU-SILC), że międzypokoleniowe wzorce przekazywania wykształcenia i (grup) zawodów są nadal niezwykle silne we wszystkich badanych systemach europejskich, w tym w Polsce. Edukacja wyższa w gospodarkach opartych na wiedzy jest głównym kanałem międzypokoleniowego awansu społecznego, pozwalając jednostkom na przekraczanie ograniczeń klasowych między pokoleniami. Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna odzwierciedla poziom równości szans: młodsze pokolenia w większym stopniu „diedziczą” wykształcenie i „diedziczą” zawody po swoich rodzicach w mniej ruchliwych społeczeństwach, a w mniejszym stopniu – w społeczeństwach bardziej ruchliwych.

W rozdziale tym pokazujemy, że zarówno wyższe wykształcenie, jak i najmocniej społecznie i finansowo wynagradzane zawody są w Polsce dziedziczone w większym stopniu niż w większości krajów europejskich, z wyjątkiem większości krajów postkomunistycznych. Polska różni się mocniej pod względem swojej

edukacyjnej społecznej ruchliwości od bardziej społecznie ruchliwych zachodnio-europejskich systemów, a słabiej od najbardziej społecznie nieruchomych systemów postkomunistycznych. Podczas gdy okres ekspansji edukacyjnej istotnie zwiększył sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego w Polsce, awans społeczny widziany z perspektywy długofalowej zmiany między pokoleniami jest wciąż ograniczony. Dla młodych Europejczyków pochodzących z biedniejszych i gorzej wykształconych warstw społecznych szanse na uzyskanie wyższego wykształcenia oraz na pracę w zawodach dla wysoko wykwalifikowanych białych kołnierzyków są bardzo niskie. Dzieje się tak we wszystkich systemach, a szczególnie w systemach środkowoeuropejskich. W Polsce odsetek osób z wyższym wykształceniem, których rodzice mieli podstawowe wykształcenie, wynosi jedynie 6% (czyli pozostałe 94% osób, których rodzice mieli podstawowe wykształcenie, nigdy nie zdobyło wyższego wykształcenia).

W rozdziale 3 (*Pytanie o prywatyzację i deprywatyzację: epoka ekspansji edukacyjnej i epoka implozji systemów szkolnictwa wyższego*) skupiamy uwagę na procesach kurczenia się polskiego systemu szkolnictwa wyższego (a w szczególności sektora prywatnego) i na ich efektach. Procesy zmian badamy za pomocą nowego pojęcia – deprywatyzacji, które okazuje się przydatnym narzędziem teoretycznym: tak jak „prywatyzacja” była istotną cechą epoki ekspansji (1990–2005) systemu polskiego szkolnictwa wyższego, tak „deprywatyzacja” stopniowo staje się podstawową cechą epoki implozji tego systemu (2006–2025). Deprywatyzacja jest procesem wyjątkowym w skali globalnej, zachodzącym dziś jedynie w postkomunistycznej Europie, ponieważ wyłącznie w tej części świata mieliśmy do czynienia z trwającym ponad dwie dekady rozwojem prywatnego szkolnictwa wyższego, z mocno ograniczonym dostępem do edukacji wyższej w dekadach poprzedzających upadek komunizmu, oraz ze społeczeństwami, które przechodzą szybszy niż gdziekolwiek indziej w Europie proces starzenia się. W rozdziale tym ujmujemy deprywatyzację jako proces zmieniający równowagę między tym, co publiczne, a tym, co prywatne: w polskim przypadku to możliwy powrót do sytuacji, w której w systemie liczy się przede wszystkim publiczne i oparte na podatkach szkolnictwo wyższe. Natomiast z perspektywy globalnej, z wyjątkiem Europy, obecnie w siłę rosną dwie agendy dotyczące prywatyzacji: coraz bardziej uwidaczniają się rozwój sektora prywatnego oraz coraz większa zależność finansowa sektora publicznego od opłat za czesne.

Proces zmiany na poziomie systemu w Polsce definiujemy jako przechodzenie w ramach czterech kategorii: system *w pełni publiczny* (do 1989), system *podwójny (mieszany) publiczno-prywatny* (1990–2005), system *deprywatyzujący się* w okresie przejściowym (2006–2014 oraz, prognostycznie, 2015–2024) i wreszcie system *zdeprywatyzowany*, cechujący się marginalną rolą sektora prywatnego oraz dominującą rolą publicznego finansowania (od 2025). Trend w Polsce jest wyraźny: rośnie publiczne finansowanie szkolnictwa wyższego, rośnie odsetek studentów sektora publicznego w ogólnej liczbie studentów; systematycznie rośnie również procentowy udział studentów, których nauka jest opłacona z podatków. Agenda

współodpłatności za studia w polskim przypadku jest bardzo słaba, a siła publicznych argumentów na rzecz wprowadzenia powszechnych opłat za czesne jest najmniejsza od dekady. Z perspektywy historycznej zjawisko, który moglibyśmy określić mianem „eksperymentu prywatyzacyjnego” w szkolnictwie wyższym w Polsce, można zatem ostrożnie interpretować jako zaledwie przejściowe: niezwykle intensywne, ale krótkotrwałe.

W rozdziale 4 (*Pytanie o partnerstwa uniwersytetów z przedsiębiorstwami: rola zróżnicowania kanałów wymiany wiedzy*) koncentrujemy się na transferze wiedzy odbywającym się na europejskich uniwersytetach, analizowanym przez pryzmat partnerstw uniwersytet–przedsiębiorstwo. Odmienne kultury instytucjonalne zderzają się w partnerstwach i sposobach zarządzania nimi, co prowadzi do konfliktów wartości i postaw, procedur i zachowań. Zaprezentowane wyniki badań zdecydowanie wspierają argument, zgodnie z którym rola jednostek w wymianie wiedzy między uczelniami a gospodarką jest równa roli porozumień instytucjonalnych (zarówno związanych z finansowaniem, jak i zarządzaniem), a często od niej większa. Studia przypadków uniwersytetów z całej Europy wskazują, że indywidualne normy i wartości akademickie liczą się w rozwoju partnerstw uniwersytet–przedsiębiorstwa co najmniej tak samo, jak normy i wartości instytucjonalne. W tym sensie dużym zagrożeniem dla przyszłości otwierania się polskich uczelni na szerszą i bardziej systemową współpracę z gospodarką są właśnie indywidualne normy, wartości i postawy akademickie (które diagnozujemy w rozdz. 8 jako bliższe „republice uczonych”).

Zbadane partnerstwa są oddolne i silnie zależne od wizjonerskich przywódców, którzy z kolei często funkcjonują jak „quasi-firmy”. Najbardziej udane partnerstwa pojawiają się wtedy, gdy istnieje zbieżność między jednostkowymi normami akademickimi wspierającymi wymianę wiedzy ze środowiskiem zewnętrznym a instytucjonalnymi normami akademickimi sprzyjającymi przedsiębiorczości akademickiej. Wzorzec rozwoju partnerstw w Europie jest strukturalnie podobny, chociaż poziom publicznego zaangażowania (i publicznego finansowania) w partnerstwa jest bardzo zróżnicowany. Podczas gdy świat akademicki i świat biznesu działają jak odrębne uniwersa (z różnymi postawami i motywacjami do pracy, kulturami instytucjonalnymi, ramami czasowymi działania i koncepcjami tego, czym są ich podstawowe działania), partnerstwa powstają na ich przecięciach, tam gdzie dwa światy zbliżają się do konkretnych celów, w szczególnych miejscach akademickich, w ramach szczególnych (często publicznie wspieranych) umów finansowych.

W rozdziale 5 (*Pytanie o badania naukowe: od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni*) pokazujemy, że obowiązujące na najlepszych uniwersytetach publicznych tradycyjne zasady i normy akademickie, według których badania naukowe mają podstawowe znaczenie dla całości przedsięwzięcia akademickiego, przez całe lata 90. były stopniowo osłabiane. Powoli rozpadowi ulegała w tym okresie tradycyjna akademicka tkanka społeczna, opierająca się na sztywnej hierarchii osiągnięć naukowych (oraz, pośrednio, awansów

i stopni naukowych); chwiały się tradycyjne hierarchie akademickiego prestiżu i naukowego uznania. Upadek komunizmu i wyłonienie się sektora prywatnego (połączone z niskimi płacami w publicznym szkolnictwie wyższym) sprawiły, że tradycyjne akademickie zasady i normy konstytuujące prestiżowe uniwersytety badawcze przestały być uważane za naturalnie.

Jak pokazuje empiryczna część tego rozdziału, podejście do uniwersytetu reprezentowane przez polską wspólnotę akademicką w praktyce uniemożliwiało wzrost uniwersyteckiej produkcji wiedzy w tzw. miękkich dyscyplinach akademickich na poziomie porównywalnym z regionalnymi konkurentami. Silny model „republiki uczonych”, kierujący się tradycyjną logiką instytucjonalną, prowadził stopniowo do zapaści badawczej polskich uczelni. Polskie reformy z lat 2009–2011 podejmują się racjonalizacji uniwersytetów jako organizacji i prowadzą do ich konstruowania właśnie jako coraz bardziej formalnych organizacji (zamiast tradycyjnych instytucji akademickich). Reformy dokonują zarazem rewaloryzacji misji badawczej na najbardziej prestiżowych uczelniach publicznych i otwierają szansę na zakończenie procesów deinstytucjonalizacji zaangażowania badawczego polskich uczelni. Zmiany związane z reformami są w tym rozdziale interpretowane jako przechodzenie z jednego porządku normatywno-instytucjonalnego do porządku nowego. Analiza danych empirycznych pokazuje, że w dyscyplinarnie podzielonej akademii przejście do nowego porządku zapoczątkowane przez nowe ustawodawstwo może okazać się dużo trudniejsze dla wspólnoty akademickiej w „miękkich” dziedzinach niż w dziedzinach „twardych”.

W rozdziale 6 (*Pytanie o produkcję wiedzy i konkurencyjność gospodarczą: szkolnictwo wyższe w Polsce i w Europie Środkowej*) zajmujemy się podziałem funkcjonującym w ramach produkcji wiedzy na najbardziej rozwinięte kraje Europy Zachodniej a kraje Europy Środkowej, który łączy się z różnicami historycznymi między gospodarkami, społeczeństwami oraz systemami szkolnictwa wyższego i badań naukowych w dwóch częściach Europy. Pokazujemy, że dziedzictwo okresu komunistycznego w czterech największych gospodarkach naszego regionu (Polska, Czechy, Słowacja i Węgry) ma duże znaczenie dla teraźniejszości i przyszłości obu systemów.

Najważniejszą część tego rozdziału stanowią fragmenty, w których poddajemy pod dyskusję związki między produkcją wiedzy, konkurencyjnością gospodarczą oraz otoczeniem regulacyjnym firm i uczelni. Dyskusja opiera się na międzynarodowych porównaniach konkurencyjności gospodarczej, ponieważ rankingi sektorów szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji stały się nieodłączną częścią globalnych rankingów konkurencyjności. Pokazujemy również, że gospodarki środkowoeuropejskie nie są konkurencyjne w skali globalnej nie tylko dlatego, że ich systemy szkolnictwa wyższego, innowacji i badań naukowych są mniej skuteczne i mniej produktywnie od systemów krajów Europy Zachodniej. Pozostają one także, a może przede wszystkim, niżej w ramach wszystkich innych globalnie porównywalnych i zestawialnych filarów konkurencyjności. Systemy szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji w Europie Środkowej funkcjonują w ra-

mach o wiele mniej konkurencyjnych gospodarek, a firmy, w tym firmy zaangażowane w badania naukowe, rozwój i innowacje, funkcjonują w o wiele mniej przyjaznym otoczeniu prawnym i regulacyjnym.

Połączenie wielu różnych czynników wywiera potężny wpływ na konkurencyjność gospodarek w regionie, a dość niski (mierzalny) poziom produkcji wiedzy w naszym regionie, nie wydaje się czynnikiem dominującym. Jednym z głównych zagadnień analizowanych w tym rozdziale jest trwały podział Wschód–Zachód na gruncie produkcji wiedzy, będący skutkiem wysokiego poziomu uzależnienia od wyborów dokonywanych w przeszłości (zgodnie z koncepcjami *path-dependence* – w ramach założeń badań instytucjonalistycznych). Twierdzimy, że systemom szkolnictwa wyższego i innowacji trudno jest przekroczyć konteksty społeczne i gospodarcze, w których się znajdują: przynależą do narodowego otoczenia prawnego i infrastrukturalnego, są regulowane przez krajowe zasady prawne, finansowane z krajowych podatków oraz wypuszczają na rynek absolwentów obdarzonych umiejętnościami niezbędnymi dla gospodarek krajowych. Instytucje edukacyjne funkcjonują w obrębie wielowymiarowej i skomplikowanej ekologii innych instytucji i organizacji; pozostają głęboko zakorzenione w wielowymiarowym środowisku społecznym, gospodarczym i kulturowym, a wielopłaszczyznowych oddziaływań między instytucjami i ich środowiskiem nie są w stanie zmienić w średnim horyzoncie czasowym nawet najbardziej przemyślane reformy. Pokazujemy, że różnice między Wschodem a Zachodem na gruncie systemów szkolnictwa wyższego i akademickiej produkcji wiedzy mogą być większe, niż się powszechnie uważa, a rola dziedzictwa historycznego może być bardziej długoterminowa.

Z kolei w rozdziale 7 (*Pytanie o kontekst historyczny: postkomunistyczne transformacje uniwersytetów w Europie Środkowej*) pokazujemy, że próbami reform w naszym regionie kierują specyficzne postkomunistyczne motywacje, inspirowane kierunkami rozwoju szkolnictwa wyższego obserwowanymi w Europie Zachodniej. Dla uniwersytetów Europy Środkowej jedynym punktem odniesienia są uniwersytety europejskie i ich modele finansowania i zarządzania oraz ich modele funkcjonowania kadry akademickiej. W okresie transformacji lat 90. zainteresowanie uniwersytetami i wynikami ich pracy (oraz ich reformami) było w Polsce bardzo ograniczone: systemów szkolnictwa wyższego oraz badań i rozwoju brakowało w ogólnym obrazie polskiej transformacji i w rozważaniach o jej przyszłości. Działo się tak częściowo z racji nieodpartego przekonania Zachodu, że komunistyczne systemy edukacyjne nie potrzebują istotnych transformacji, w przeciwieństwie do systemów gospodarczych i politycznych wymagających szybkich i głębokich zmian.

W rozdziale tym pokazujemy, że w latach 90. systemy edukacyjne w obu częściach Europy zmieniały się jednak gwałtownie: transformacje w Europie Środkowej były najczęściej niezaplanowane i chaotyczne, częściowo intuicyjne i w dużej mierze fragmentaryczne, natomiast w Europie Zachodniej składały się ze zmian ściśle koordynowanych przez rządy. Wskazujemy również na istnienie dwóch głównych zestawów dyskursów o misjach uniwersytetu: zestawu global-

nych i ponadnarodowych dyskursów, często znajdujących odzwierciedlenie w krajowych debatach dotyczących systemowych reform szkolnictwa wyższego, oraz zestawu tradycyjnych dyskursów wspólnoty akademickiej. Są one mocno od siebie oddalone i w różnych krajach, w różnych momentach, z różną siłą się ze sobą ścierają. Lata 2009–2012 w Polsce to okres ich wyjątkowo silnej, publicznej konfrontacji. Zmagania toczące się między nimi – pierwszym wspieranym przez władzę redystrybucji zasobów i zmiany prawne, i drugim wspartym przez moc tradycji akademickiej – prowadzą w wielu systemach do silnych konfliktów między alternatywnymi zasadami instytucjonalnymi.

Część II książki koncentruje się na wielowymiarowej analizie (przede wszystkim) polskiej kadry akademickiej (w szerokim, porównawczym kontekście kadry pracującej w 10 krajach Europy Zachodniej: Austrii, Finlandii, Niemczech, Irlandii, Włoszech, Holandii, Norwegii, Portugalii, Szwajcarii i Wielkiej Brytanii – dokładnie Anglii). Zajmujemy się tu pięcioma powiązаныmi ze sobą problemami: zarządzaniem w szkolnictwie wyższym i rolą kolegalności akademickiej; zmianami zachodzącymi w karierze akademickiej; umiędzynarodowieniem badań naukowych i ich wpływem na produktywność badawczą; młodą kadram; oraz międzypokoleniowymi różnicami w pracy naukowej i produktywności badawczej.

W rozdziale 8 (*Zarządzanie w szkolnictwie wyższym: kolegalność akademicka i uniwersytet jako „wspólnota badaczy”*?) testujemy hipotezę, że polska kadra uniwersytecka jest silnie zakorzeniona w modelu uniwersytetu jako opartej na tradycyjnych regułach „wspólnocie badaczy”, a polska wspólnota decydentów politycznych i reformatorów jest silnie zaangażowana we wdrażanie modelu uniwersytetu jako organizacji. Zasadniczy konflikt między tymi dwoma modelami ujawnia się w szerokiej odmowie udzielenia wsparcia kierunkom ostatnich reform przez dużą część polskiej akademii. Model kolegalny jest w Polsce niezwykle silny i jednocześnie wyraźnie osłabia międzynarodową obecność naukową Polski. Zarazem polski uniwersytet okazuje się instytucją w tradycyjny sposób oderwaną od potrzeb gospodarki i społeczeństwa, czyli swoistą wieżą z kości słoniowej. O ile, z jednej strony, obraz ten pokazuje statystyka krajowa i instytucjonalna, o tyle, z drugiej strony, potwierdza go przeprowadzona przez nas statystyczna analiza przekonani uniwersyteckiej kadry akademickiej.

Analiza zmiennych z naszego badania pokazuje, że definiującą cechą polskiego uniwersytetu jest potężna kolegalność rozumiana jako znacząca rola akademickich ciał kolegalnych. Ich wpływ na podejmowanie decyzji w polskim systemie należy do najwyższych w Europie. Jednocześnie poziom przedsiębiorczości akademickiej na polskich uniwersytetach, zazwyczaj łączonej z menedżerskimi sposobami zarządzania uczelnią, jest najniższy w Europie. Polskie szkolnictwo wyższe to jedno z ostatnich miejsc funkcjonowania kolegalnie koordynowanej „republiki uczonych” w Europie, chociaż jest poddawane coraz silniejszej presji reform. Wyłaniający się z badań konflikt między wizją uniwersytetu podzielaną przez wspólnotę akademicką a jego wizją podzielaną przez wspólnotę reformatorów i decydentów politycznych ma znaczenie fundamentalne. To konflikt o „ podsta-

wowe wartości” (Bowen i Schuster 1986: 53). Podczas gdy w przeanalizowanych w tym rozdziale systemach zachodnioeuropejskich konflikt ten ma tradycję sięgającą kilku dekad, w Polsce dopiero zaczyna przybierać na sile. Najbardziej kolegialny (i w znacznej mierze „koordynowany przez profesurę”) system w Europie czekają reformy dostosowujące go do innych systemów europejskich, sterowanych już przez logikę instrumentalną, a nie instytucjonalną.

W rozdziale 9 (*Kariera akademicka: stabilizacja, drobne kroki i kamienie milowe*) wskazujemy, że we wszystkich zbadanych przez nas krajach europejskich mamy do czynienia z rosnącą konkurencją. Jest to podyktowane m.in. relatywnie malejącymi zasobami w stosunku do rosnącej liczby kadry. Nigdy dotąd do systemów europejskich nie kierowano tak dużych środków finansowych, ale zarazem nigdy wcześniej systemy te nie były tak konkurencyjne. Dla dużej części kadry to spora niespodzianka, także dla polskiej kadry pojawienie się konkurencji stanowi w dużej mierze nowe wyzwanie, z którym, jak pokazują wywiady, jest jej niezwykle ciężko się oswoić (o czym piszemy bardziej szczegółowo w rozdz. 12). W Europie zmienia się polityka dystrybucji środków na badania: maleje udział ogólnych środków uniwersyteckich i rośnie udział publicznych środków rozdzielanych na zasadach konkurencyjnych. Jednocześnie zmienia się uczelniana polityka awansowa: awans musi być realizowany systematycznie, umieszczony w jasno zdefiniowanych ramach czasowych, a kariery akademickie we wszystkich systemach europejskich są podzielone na porównywalne etapy czasowe.

Kruchość akademickiego *status quo* jest powszechnie diagnozowana we wszystkich badanych systemach. Powszechnie jest poczucie nadciągających, kolejnych zmian, mimo że zachodzące aktualnie już są odczuwane jako silnie wpływające na reguły akademickiej gry. Chociaż nowe zasady są twardsze niż te do niedawna dominujące, dla większości młodej kadry są one znane z dużym wyprzedzeniem. Krajowe systemy awansowe i krajowe kanały dystrybucji środków na badania zmieniają się systematycznie, ale nie radykalnie: drobnymi krokami, ale w tym samym kierunku. Olbrzymią rolę odgrywa tu międzynarodowa porównywalność zmian w Europie: jeśli kraje europejskie stawiają przed nauką i szkolnictwem wyższym podobne cele, to można porównywać oddawane do dyspozycji uczelniom publiczne środki finansowe, zmieniające się procedury zatrudniania i wreszcie – efekty, przede wszystkim produktywność akademicką (w mniejszym stopniu – efekty kształcenia). Tym samym wymiana międzynarodowych doświadczeń w reformowanym sektorze staje się normą, a nie wyjątkiem.

W rozdziale 10 (*Umieędzynarodowienie badań naukowych: wpływ na produktywność badawczą*) pokazujemy rolę badaczy „umieędzynarodowionych” i badaczy „lokalnych” w akademickiej produkcji wiedzy, w Polsce i w Europie Zachodniej. W polskim kontekście podkreślamy wpływ „zakumulowanej straty” (*accumulated disadvantage*) (Cole i Cole 1973) oraz „zakumulowanej przewagi” (*accumulated advantage*): nie tylko bogatsi (w nauce) stają się jeszcze bogatsi, lecz także biedniejsi stają się jeszcze biedniejsi w stopniu nieproporcjonalnym. Tak jak badacze zachodni korzystają z mechanizmu akumulowania przewag, tak polscy badacze

tracą z racji mechanizmu akumulowania strat. Najsilniej finansowane systemy szkolnictwa wyższego, w których pracują badacze najczęściej publikujący w międzynarodowym obiegu naukowym, oddalają się od polskiego systemu i polskich badaczy szybciej, niż wskazywałyby na to finansowe wskaźniki doganiania Zachodu przez Polskę.

W rozdziale tym pokazujemy na przykładzie 11 systemów europejskich, że droga do umiędzynarodowienia badań naukowych (a zwłaszcza do międzynarodowych publikacji współautorskich) wiedzie niemal wyłącznie przez międzynarodową współpracę w badaniach naukowych. Produktywność badawcza polskich naukowców (zgodnie z europejskimi wzorcami) jest silnie skorelowana z międzynarodową współpracą badawczą: średni wskaźnik produktywności badawczej dla polskich naukowców włączonych do współpracy międzynarodowej („umiędzynarodowionych”) jest konsekwentnie wyższy niż ten sam wskaźnik dla naukowców nieprowadzących współpracy zagranicznej („lokalnych”) we wszystkich dziedzinach nauki. Wskazujemy, że zwiększenie poziomu i intensywności współpracy międzynarodowej w badaniach naukowych to zdecydowanie najlepsza droga prowadząca do stopniowego zwiększania międzynarodowej widzialności krajowych wyników badawczych. Tylko intensywna, długoterminowa, konsekwentnie wspierana finansowo przez państwo (na poziomie instytucjonalnym i indywidualnym) współpraca naukowa może zamieniać mechanizmy „kumulacji strat” w mechanizmy „kumulacji przewag” i dawać szansę na przeniesienie polskiej nauki jako całości z europejskich „peryferii” do europejskich „centrów”. Uważamy, że taką szansę dają wprowadzane w życie reformy strukturalne (zwłaszcza opierające się coraz silniej na umiędzynarodowieniu, przynajmniej teoretycznie, zmiany wymogów awansowych, wymogów grantowych czy zmiany związane z regułami parametryzacji). Na razie w wyniku ostatniej fali reform Polska skupia się na sposobach dystrybucji środków przeznaczonych na badania naukowe, natomiast niemal niezmienny pozostaje drugi element architektury finansowania badań naukowych – poziom publicznych nakładów. Skuteczne reformy nie mogą skupiać się na pierwszym elemencie z pominięciem drugiego

W rozdziale 11 (*Nierówności w produkcji wiedzy: rola najbardziej produktywnych naukowców*) skupiamy się na nierównościach w produkcji wiedzy naukowej i pokazujemy, że rozkład indywidualnych wzorców produktywności badawczej w systemach europejskich jest uderzająco podobny. Naukowcy sytuujący się na szczycie skali produktywności (górne 10% badaczy pod względem indywidualnej produktywności) dostarczają średnio niemal połowę całości produkcji naukowej w swoich krajach (a 5% – niemal 1/3), również w Polsce. Stawiamy w tym rozdziale ogólne pytanie badawcze: kim są najbardziej produktywni naukowcy oraz jakiego rodzaju instytucjonalne i indywidualne czynniki zwiększają szanse na znalezienie się w ich gronie. Około 10% naukowców – określanych w tym rozdziale jako „najbardziej produktywni naukowcy” (*research top performers*) – produkuje średnio niemal połowę (45,9%) wszystkich artykułów, a 20% wytwarza 2/3 publikacji (65,4%). Jeśli aktywny badawczo sektor europejskiej kadry academic-

kiej zostałyby podzielony na pół, to okazałoby się, że górna, bardziej produktywna połowa wytwarza niemal wszystkie artykuły (94,1%), a dolna, mniej produktywna połowa – mniej niż 6% (5,9%). Europejska elita badawcza jest homogeniczną grupą naukowców, których wysoka produktywność badawcza jest napędzana przez strukturalnie podobne czynniki. Zmienne, które zwiększają szanse na wejście do tej grupy, pochodzą z poziomu indywidualnego, a nie instytucjonalnego. Elita badawcza działa według tych samych wzorców dotyczących pracy akademickiej i współdzieli podobne postawy akademickie. Bardzo produktywni naukowcy są do siebie zdecydowanie podobni z europejskiej perspektywy porównawczej i zarazem istotnie się różnią od mniej produktywnych kolegów w swoich krajach. Nasze ustalenia pokazują, że Polska nie odbiega od pozostałych badanych krajów europejskich – wzorzec rozkładu produkcji naukowej według typów kadry jest dokładnie taki sam; różni nas jedynie skrajnie niski poziom produktywności całości kadry i olbrzymi odsetek kadry w ogóle niepublikującej. Publikujemy mało w obiegu międzynarodowym, ale przede wszystkim w ogóle średnio publikujemy bardzo mało, a w dużej części nie publikujemy wcale. Wyłaniający się obraz jest jednak pozytywny: polscy *research top performers* nie różnią się od swoich zachodnioeuropejskich kolegów tak bardzo jak pozostałe 90% kadry.

Nasze ustalenia empiryczne wskazują, że na uniwersytetach europejskich *de facto* współzyskują różne segmenty „kadry akademickiej”, a profesja akademicka jest niezwykle podzielona: istnieje mały segment bardzo produktywnych badaczy oraz duży segment badaczy średnio- lub niskoproduktywnych. Międzynarodowe podobieństwa między produktywnymi badaczami są tak samo silne jak krajowe różnice między nimi a pozostałymi badaczami zaangażowanymi w badania. Połączenie ustaleń pochodzących z przeprowadzanych testów statystycznych i z wielowymiarowej regresji logistycznej pozwala stwierdzić, że najbardziej produktywni naukowcy europejscy okazują się bardziej kosmopolityczni (moc umiędzynarodowienia w badaniach), znacznie ciężiej pracujący (moc dużej ilości całkowitego czasu pracy i czasu przeznaczonego na badania) oraz znacznie bardziej zorientowani na badania (moc wyboru indywidualnej roli akademickiej) niż pozostali europejscy naukowcy, mimo niezwykle zróżnicowanych krajowych systemów szkolnictwa wyższego.

I na koniec w rozdziale 12 (*Młoda kadra akademicka: międzypokoleniowe różnice w pracy naukowej i produktywności badawczej*) poddajemy analizie odmienne wzorce pracy akademickiej, postaw akademickich i produktywności badawczej dwóch skontrastowanych ze sobą grup: naukowców poniżej 40 roku życia i kadry starszej (a szczególnie profesorów tytularnych). Młodzi polscy naukowcy są w coraz większym stopniu świadomi, że wraz z ostatnią falą reform nadszedł nowy porządek akademicki oraz że będą musieli w większym stopniu polegać na rywalizacji akademickiej powiązanej z prowadzeniem badań naukowych i ich finansowaniem, a ponadto będzie temu towarzyszyła większa niepewność zawodowa.

Nasze badania pokazują, że przepaść międzypokoleniowa w polskiej akademii jest głęboka: młodsza kadra i kadra starsza pracują w odmienny sposób i w od-

mienny sposób myślą o swojej pracy (akademickiej). Ogólne podejście, jakie wyłania się z przeprowadzonych wywiadów, można podsumować następująco: starsze pokolenie projektuje nowe zasady, których jednak nie stosuje do siebie. To jawnie niesprawiedliwe (międzypokoleniowe) traktowanie młodszej kadry jest zarazem, paradoksalnie, postrzegane jako prowadzące do bardziej sprawiedliwych wewnątrzpokoleniowych sposobów postępowania: respondenci uważają, że wyłaniająca się walka o akademickie uznanie, naukowy prestiż, granty badawcze i inne oznaki naukowego sukcesu tocząca się między młodą kadrą staje się w świetle nowych zasad bardziej sprawiedliwa. Świat nauki staje się bardziej konkurencyjny w tym pokoleniu naukowców, ale równocześnie reguły konkurencji są coraz ściślej definiowane. Młodzi naukowcy coraz częściej uważają, że ich badania mają znaczenie wyłącznie wtedy, kiedy aspirują do przynależności do międzynarodowej dyskusji naukowej: natomiast, jak się wydaje, większość przedstawicieli starszego pokolenia polskiej kadry jest przekonana o tym, że badania na polskich uniwersytetach mogą wciąż pozostawać programowo lokalne. Dla badaczy „lokalnych” miejscem odniesienia jest nauka uprawiana regionalnie, w najlepszym przypadku – nauka uprawiana w Polsce. W powszechnie krytykowanym świecie niepewnych norm akademickich i subiektywnych kryteriów oceny dorobku naukowego, nadzieją na przyszłość wydaje się młodej kadrze wprowadzenie systemu obiektywnych kryteriów pomiaru indywidualnych wyników badawczych. Ocena dorobku naukowego na podstawie jasnych kryteriów jest postrzegana jako uczciwa, natomiast decyzje dotyczące kariery akademickiej opierające się na osobistych powiązaniach i subiektywnych opiniach starszego pokolenia – jako niesprawiedliwe.

W rozdziale tym pokazujemy również, że w Polsce wzorce dystrybucji czasu pracy wyglądają zupełnie inaczej niż w większości badanych krajów. Wyjątkowość Polski w europejskim kontekście porównawczym polega na tym, że wszystkie kohorty wiekowe pracują według dokładnie takiego samego schematu: prowadzą bardzo dużo zajęć dydaktycznych i mało czasu pozostaje im na prowadzenie badań naukowych. Nasze analizy pokazują, że pod względem postaw akademickich (wyrażanych w orientacji względem ról związanych z kształceniem/badaniem) w Polsce wyłania się wzorzec, który w żaden sposób nie odzwierciedla wzorca postaw akademickich charakteryzującego główne systemy europejskie. Historycznie rzecz ujmując, średni poziom ukierunkowania na badania obniżył się w ciągu ostatnich trzech dekad o ponad 10 p.p. (z poziomu 73,6% w 1984 r. do 71,5% w roku 1993 i 62,5% w 2010 r.) i jest to jeden z najbardziej niepokojących wyników naszych badań: polski sektor uniwersytecki jest znacznie mniej ukierunkowany na badania niż ten sam sektor w Europie Zachodniej i zmienia się w przeciwnym kierunku niż główne systemy zachodnioeuropejskie. Systemy zachodnie stają się coraz silniej zorientowane na badania – natomiast system polski jest coraz mniej zorientowany na badania. Obecne reformy przedstawiają wyraźny i preferowany przez ustawodawców obraz nowego pokolenia naukowców: mają być wysoce zmotywowani do prowadzenia badań naukowych, silnie zakorzenieni w międzynarodowych sieciach badawczych, mają publikować przede wszystkim w obiegu

międzynarodowym oraz być w dużym stopniu zaangażowani w krajowe i międzynarodowe zmagania o uznanie akademickie i finansowanie badań. W przyszłości, bez tak radykalnego podejścia, jakakolwiek konkurencja między systemami zachodnioeuropejskimi, z ich mocno nastawionymi na badania naukowcami, a polskim systemem, z młodymi naukowcami o słabym nastawieniu na badania (oraz potężnie zaangażowanymi w dydaktykę), jest w praktyce zadaniem niewykonalnym. W konsekwencji przepaść w produkcji wiedzy między zachodnimi systemami a Polską, której wyrazem jest niezwykle niski poziom średniej produktywności badawczej, może wzrosnąć jeszcze bardziej.

Rozdział kończy się konkluzją, że Polska powinna dostosować swoje struktury zarządzania, a szczególnie swoje wymogi względem karier akademickich oraz indywidualnych i instytucjonalnych procedur oceny dorobku naukowego, do zmieniającej się rzeczywistości europejskiej, w której badania mają coraz większe znaczenie dla najlepszych uniwersytetów oraz w której systemy różnicują się coraz silniej według linii podziału kształcenie–badania. Niezróżnicowany, skoncentrowany na kształceniu, niekonkurencyjny międzynarodowo i półfeudalny system o niskiej produktywności badawczej, w którym istnieją dwie oddzielone od siebie kasty naukowców – jest, po prostu, badawczo nieefektywny.

Instytucje, organizacje i reformy szkolnictwa wyższego

Zacznijmy od kwestii podstawowej: w najszerszym ujęciu to instytucje szkolnictwa wyższego dostosowują się do otaczającego świata, a nie odwrotnie. Uniwersytety mają długą historię (i bogatą tradycję), która pokazuje, że najlepiej radziły sobie instytucjonalnie wtedy, kiedy nadążały za zmianami następującymi w społeczeństwie i gospodarce. Bardzo często, funkcjonując w obrębie zmieniającego się świata, wywierały jednoznaczny wpływ na kierunek zmian. Instytucje bowiem najczęściej nie przechodzą swoich transformacji w kompletnym odizolowaniu. Jak twierdzili Aldrich (2008), March i Olsen (1989) czy Brunsson i Olsen (1993), instytucje działają równolegle, a w związku z tym najczęściej równolegle przechodzą zmiany. Istnieje zatem złożone wzajemne oddziaływanie wpływów między instytucjami a ich zewnętrznym otoczeniem i uniwersytety europejskie są doskonałym przykładem potężnego powiązania między zmianami zachodzącymi w instytucjach a zmianami odbywającymi się w świecie zewnętrznym, z którego czerpią swoje zasoby finansowe, idee założycielskie czy wreszcie społeczną prawomocność.

Przyjmujemy w tej książce (a zwłaszcza w jej pierwszej części), że instytucja uniwersytetu w Europie przechodzi głęboką transformację, równoległą z tą, którą przechodzi instytucja państwa w ogóle, a europejskiego państwa dobrobytu w szczególności. Instytucje zmieniają się w czasie, podobnie zresztą jak społeczne postawy względem nich. Tym samym to, co moglibyśmy określić mianem „postaw względem uniwersytetu” (*university attitudes*) we współczesnych społeczeństwach

europjskich, można analizować równolegle z niedawno przebadanymi w ramach studiów nad państwem dobrobytu „postawami względem państwa dobrobytu” (*welfare attitudes*, patrz Svallfors 2012). Reformowanie systemów szkolnictwa wyższego od 20 czy 30 lat znajduje się wysoko na listach niemal każdej krajowej agendy reform na całym kontynencie. Bardzo często wiąże się z teoretycznymi i praktycznymi próbami reform państwa, szczególnie przy okazji reformowania zapewnianych przez nie usług publicznych.

Nowe idee prowadzące do zmiany w całościowym modelu funkcjonowania państwa i usług sektora publicznego w Europie niosą ze sobą daleko idące konsekwencje dla funkcjonowania uniwersytetów europejskich. Dzieje się tak m.in. z powodu istotnej finansowej zależności uczelni w Europie od państwa (zupełnie inaczej niż w USA, gdzie zależność uniwersytetów od publicznych środków jest tradycyjnie znacząco mniejsza).

Uniwersytety, które w coraz większym stopniu są traktowane jak *organizacje* sektora publicznego, a w coraz mniejszym – jak tradycyjne, historycznie wyjątkowe *instytucje* (akademickie), stoją dziś w Europie w obliczu kolejnych fal reform. Nie ma wyjątków: reformy stają się stałym elementem pejzażu akademickiego na całym kontynencie. Jako kadra akademicka musimy nauczyć się z nimi żyć, ale też musimy starać się rozumieć ich logikę (by móc silniej wpływać na ich kierunek i negocjować z politykami i decydentami zakres, głębokość i tempo proponowanych zmian – a więc poniekąd również we własnym akademickim interesie). Pamiętajmy, że europejska kadra akademicka to potencjalnie potężna, dobrze zorganizowana grupa interesu, która musi rozumieć logikę zachodzących zmian, by odróżniać wpływy globalne, europejskie i lokalne w proponowanych i wdrażanych programach reform.

Z jednej strony, jak wiemy z badań organizacji, reformy prowadzą do nowych reform (Olsen 1998; Brunsson 2009). Jednakże, z drugiej strony, przekonanie polityków, że wystarczy formalnie nakazać pewne zmiany w szkolnictwie wyższym i będą one wprowadzane w życie jest – podobnie jak w większości organizacji – zdecydowanie „uproszczone” (Kezar 2014: xiii). Możemy się o tym w oczywisty sposób przekonać w przypadku reform przeprowadzanych w większości dzisiejszych europejskich systemów szkolnictwa wyższego. Ich tempo, zakres i głębokość zależą od zmian formalnoprawnych, ale zarazem od szerszych i o wiele bardziej długotrwałych zmian w postawach i zachowaniach akademickich (*academic attitudes* i *academic behaviors*, które od 2007 r. w Europie są poddawane szczegółowym badaniom empirycznym i którym poświęciliśmy drugą część książki).

Zatem – mimo radykalnych zmian w ładzie akademickim, zarządzaniu i finansowaniu europejskich uniwersytetów w ostatnich 30 latach – decydenci polityczni na całym kontynencie koncentrują się w systematyczny sposób na przeprowadzaniu dalszych zmian strukturalnych. Zmiany na poziomie europejskim połączone z dyskusjami prowadzonymi na poziomie europejskim i globalnym (np. proces boloński, strategia Europa 2020, agenda modernizacyjna uniwersytetów czy zainicjowany przez OECD projekt pomiaru efektów kształcenia na poziomie szkół wyż-

szych (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*, AHELO) w przemożny sposób wspierają postawy reformatorskie. Wyłaniający się obraz szkolnictwa wyższego jest jasny: „tempo zamierzonej zmiany zwiększyło się, osiągając niespotykany dotąd poziom” (Enders, de Boer i Westerheiden 2011: 1), a zarazem wiemy dziś, że „oznaki i zwiastuny zmian są niemal wszędzie” (Schuetze 2012: 4). Spostrzeżenia te musimy jednak przywoływać wraz z oczywistym zastrzeżeniem formułowanym powszechnie w badaniach organizacji:

reforma nie równa się zmianie. Organizacja może przechodzić serię reform i wyjść z nich tylko nieznacznie zmieniona. W określonym, ograniczonym czasie ludzie mogą jedynie opisywać organizację w nowy sposób, może to jednak nie mieć żadnych innych konsekwencji dla podejmowanych przez nią działań (Brunsson 2009: 6).

Choć nie jest tak w przypadku zmieniającej się architektury państwa dobrobytu w większości krajów europejskich, może się tak stać w przypadku zmieniającej się architektury szkolnictwa wyższego w niektórych z nich (Polska do niedawna była doskonałym przykładem reformowania szkolnictwa wyższego, które nie prowadziło do zreformowanego systemu czy zreformowanych instytucji; ten okres jednak, po fali reform z lat 2009–2011, jest już za nami).

Lektura krajowych strategii rządowych oraz międzynarodowych i ponadnarodowych raportów dotyczących przyszłości szkolnictwa wyższego w Europie prowadzi do wniosku, że poważne przekształcenia zarówno tego sektora, jak i szczególnie sektora badań akademickich mamy wciąż jeszcze przed sobą (KE 2011a). Agenda modernizacyjna uniwersytetów jest ściśle związana z szerszymi transformacjami organizacyjnymi całego sektora usług publicznych (patrz Kwiek i Kurkiewicz 2012). „Transformacje” (i „zmiana transformacyjna”) różnią się od trzech innych form zmiany („dostosowania”, „zmiany odizolowanej” oraz „zmiany daleko idącej”), ponieważ, jak zauważyli Peter D. Eckel i Adriana Kezar (2003: 31–33), „głębokość zmiany wpływa na podstawowe założenia mówiące instytucji, co jest dla niej ważne; co, dlaczego i jak ma robić oraz co ma być jej wytworem”. Transformacje prowadzą zatem do zmian fundamentalnych lub do „rewolucji akademickiej” (Kwiek 2010b).

Rosnąca konkurencja międzysektorowa o publiczne zasoby

U źródeł zmian sposobów funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Europie tkwi m.in. rosnąca międzysektorowa konkurencja o publiczne zasoby, rozgrywająca się między różnego typu instytucjami sektora publicznego. Uważamy, że główne modele instytucji nowoczesnego (kontynentalnego) uniwersytetu oraz główne typy nowoczesnej instytucji państwa, a w szczególności państwa dobrobytu, są ściśle ze

sobą powiązane (podobnie jak Kogan i in. 2000; Kogan i Hanney 2000; Becher i Kogan 1992). Historycznie rzecz ujmując, w okresie powojennym w Europie, niespotykanemu rozwojowi finansowanych z budżetu państwa usług publicznych równoległe towarzyszył bezprecedensowy rozwój uniwersytetów publicznych. Umasowienie szkolnictwa wyższego zbiegło się w czasie z fenomenalnym, i historycznie pozostającym bez precedensu, rozwojem państwa dobrobytu. Obecnie zaś szkolnictwo wyższe, podobnie jak europejskie państwa dobrobytu, przechodzi najdalej idące procesy przekształceń w swojej powojennej historii. Główną ich konsekwencją jest silna, systemowa konkurencja o publiczne zasoby. W jej ramach przyszły poziom finansowania poszczególnych instytucji publicznych, a w tym również publicznych uniwersytetów, w opłacanych z podatków systemach europejskich, jest coraz silniej uzależniony od społecznych postaw względem tego, co instytucje owe, w tym szkolnictwo wyższe, wnoszą do społeczeństwa i gospodarki relatywnie do tego, co do tych obszarów wnieść mogą inne sektory silnie wspierane z funduszy publicznych. Rośnie międzysektorowa konkurencja o publiczne zasoby, a ważną część konkurujących sektorów stanowią szkolnictwo wyższe i akademickie badania naukowe.

W bardzo ogólnym ujęciu (i w dużym, ale niezbędnym tutaj uproszczeniu) wydatki publiczne na wszystkie finansowane ze środków publicznych usługi można badać w kontekście gry o sumie zerowej. Wyższe wydatki w jednym sektorze usług publicznych, np. w obszarze systemu emerytalnego czy publicznego szkolnictwa wyższego, występują kosztem wydatków w innych sektorach usług publicznych, np. w systemach publicznej ochrony zdrowia (albo publicznej infrastruktury, takiej jak drogi czy system kolejowy, lub wydatków na obronność, utrzymywanie porządku publicznego itd.). Chyba że publiczne dochody z podatków rosną wraz z publicznymi wydatkami, a tort do podziału robi się coraz większy. Jak się wydaje, z historycznej perspektywy szybciej obecnie rośnie suma wydatków publicznych niż suma publicznych, pochodzących z podatków, dochodów budżetowych. Wyjątkiem nie jest tu żaden kraj europejski. Tego rodzaju gra o sumie zerowej toczona w obszarze wydatków publicznych była szczególnie wyraźnie widoczna w europejskich postkomunistycznych krajach transformacji ustrojowej, zwłaszcza bezpośrednio po upadku systemu komunistycznego i potem przez lata 90. XX w. Wybory z zakresu polityki publicznej były wówczas trudne, priorytety w ramach wydatków stawały się przedmiotem gorących kontrowersji politycznych, szkolnictwo wyższe zaś i badania naukowe z pewnością nie znajdowały się na samym szczycie listy publicznych priorytetów. Carlo Salerno (2007: 121) twierdzi, że „urynkowienie” szkolnictwa wyższego przekształca problem ustanawiania priorytetów w wydatkach publicznych w kategoriach dostępnych zasobów:

Spółeczeństwo ceni to, co wytwarza Uniwersytet, jedynie relatywnie względem tego, w jaki sposób przeznaczane nań zasoby mogłyby zostać wykorzystane gdzie indziej; pomaga to wyjaśnić, dlaczego zasoby powinny być alokowane przede wszystkim w konkretnych organizacjach. Prowadzenie nieskrepowanych badań

naukowych czy wpajanie demokracji są same w sobie szczytnymi zadaniami, niemniej są one działaniami wymagającymi zasobów, które równie dobrze mogłyby być wykorzystywane w celu realizacji innych zamierzeń społecznych.

Prezentowana książka (a zwłaszcza jej rozdz. 1) pokazuje nieustannie rosnącą konkurencję o publiczne zasoby między trzema głównymi pretendentami do funduszy publicznych w Europie: szkolnictwem wyższym (wraz z akademickimi badaniami naukowymi), systemem emerytalnym oraz systemem ochrony zdrowia, a także rosnącą niestabilność połączoną ze zmieniającymi się warunkami dostępności publicznego finansowania. Reformy państwa dobrobytu w Europie to przede wszystkim reformy tych trzech obszarów, które w największym stopniu konsumują budżety przeznaczane na usługi publiczne (i które w największym stopniu, przynajmniej teoretycznie, można wiązać ze współodpłatnością według modelu amerykańskiego, co najlepiej widać po kierunku zmian zachodzących w europejskich systemach anglosaskich, z jednej strony, i środkowoeuropejskich, z drugiej).

Obecne przekształcenia społecznych celów w europejskich państwach dobrobytu zachodzą w czasach, gdy tradycyjne zobowiązania państwa wobec obywateli znajdują się w toku nieustannych i fundamentalnych rewizji, a niektóre działania oraz cele – uważane obecnie za podstawowe – mogą niebawem zostać przedefiniowane jako znajdujące się poza zakresem tradycyjnych obowiązków rządowych (Hovey 1999: 60). Dobrym przykładem jest tutaj właśnie sektor szkolnictwa wyższego, zmuszany nieustannie do konkurowania z wieloma innymi, społecznie atrakcyjnymi i użytecznymi formami wydatków publicznych. Sektor szkolnictwa wyższego, by wygrywać w rywalizacji o publiczne finansowanie z innymi częściami programów społecznych i programów państwa dobrobytu, musi być bardziej konkurencyjny w swojej ofercie i bardziej przekonujący w swojej argumentacji: po raz pierwszy w powojennej historii musi bardziej szczegółowo pokazywać, co wnosi do społeczeństwa i gospodarki, podobnie jak inne publicznie finansowane usługi. To perspektywa zupełnie nowa dla uczelni i zupełnie niespodziewana. Pokazująca zarazem, że uniwersytety przestają być traktowane – a nawet muszą przestać siebie traktować – jak instytucje, a zaczynają być traktowane – i muszą zacząć siebie traktować – jak organizacje. W „złotej epoce” państwa dobrobytu permanentnie rosły nakłady na szkolnictwo wyższe i na badania naukowe – a tym samym, wraz z umasowieniem szkolnictwa wyższego, rósł cały sektor; umasowienie jednak zostało już osiągnięte w całej Europie (i pojawiły się *Simona Marginsona high participation systems*), a dalszy rozwój stał się o wiele bardziej warunkowy: obwarowany nowymi prawami i obarczony nowymi obowiązkami.

Coraz bardziej zawzięte zmagania o publiczne uznanie (i publiczne finansowanie) toczą się obecnie między wszystkimi usługami publicznymi, a w przyszłości zmagania te mogą stać się jedynie jeszcze bardziej zaciekle. Z poniekąd darwinistycznej perspektywy ekologii organizacji (Hannan i Freeman 1989; Aldrich 1999) wszystkie sektory walczą o przetrwanie i wszystkie muszą się do nowej sytuacji

dostosowywać. Nas w tej książce interesują dostosowania szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej i w Polsce.

Poziom publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe w Europie jest obecnie wciąż tak samo wysoki (a często wyższy) jak w poprzedniej dekadzie, co w skali globalnej wyróżnia uniwersytety europejskie. Jednakże rozpatrywanie owych nakładów w kontekście nakładów na inne sektory usług publicznych konkurujących o dostęp do publicznego finansowania w codziennej rzeczywistości funkcjonowania państwa dobrobytu wprowadza do programu reform szkolnictwa wyższego nową kwestię konieczności potencjalnego „osiągania więcej za mniej” (czyli ideę *doing more with less*, patrz Hall 2010). Usługi i programy finansowane przez państwo obejmowały tradycyjnie ochronę zdrowia, emerytury i edukację, dziś jednak, wraz z postępującym procesem starzenia się społeczeństw Europy Zachodniej, oczekuje się, że koszty ochrony zdrowia i emerytur będą stale rosły, choćby z powodów czysto demograficznych: rośnie liczba i odsetek osób w wieku poprodukcyjnym, żyjemy dłużej i więcej, w związku z tym chorujemy, a nowe terapie i nowe leki są coraz droższe i coraz skuteczniejsze. Od szkolnictwa wyższego zaś coraz częściej wymaga się, aby było w stanie pokazywać swój wkład do rozwoju społecznego i gospodarczego (czyli *value for money*). W przyszłości możemy spodziewać się zarówno redukcji po stronie niektórych jego kosztów funkcjonowania, jak i rosnącej potrzeby pozyskiwania większego niepodstawowego i niepaństwowego finansowania po stronie jego dochodów. Udział niepodstawowych i niepaństwowych dochodów na uniwersytetach europejskich, jak pokazują różnego rodzaju dane porównawcze, jest już teraz istotny, a zakłada się, że będzie rósł dalej (CHEPS 2010a; Shattock 2009a).

Można się spodziewać, że transformacje w sektorze usług publicznych jako takich, a szczególnie w sektorze szkolnictwa wyższego, będą przeprowadzane stopniowe i długofalowo (a nie gwałtowne i w krótkim czasie). Tworzenie architektury szkolnictwa wyższego w zakresie rządzenia (*governance*) i finansowania w powojennej Europie zajęło kilka dekad, a ich transformacja również zajmie kilka dziesięcioleci. Zwłaszcza że już trwa od co najmniej 20 lat. W przyszłości może się zwiększyć rola akumulacji małych, subtelnych, stopniowych, niemniej jednak transformacyjnych zmian (Mahoney i Thelen 2010)². Państwo dobrobytu po

² Jeden z najbardziej obiecujących kierunków w porównawczych badaniach dotyczących ewolucji europejskiego państwa dobrobytu wiedzie przez wykorzystanie narzędzi konceptualnych dostarczanych przez historyczny instytucjonalizm, szczególnie zaś przez pojęcie stopniowej zmiany transformacyjnej (*gradual transformative change*), ukute przez Streecka, Thelen i Mahoneya (Streeck i Thelen 2005; Mahoney i Thelen 2010). Warto sięgnąć po trzy ostatnie studia przeprowadzone z wykorzystaniem tego pojęcia: *A Long Goodbye to Bismarck? The Politics of Welfare Reforms in Continental Europe* (Palier 2010), *The Politics of Welfare State Reform in Continental Europe: Modernization in Hard Times* (Häusermann 2010) oraz *Post-Communist Welfare Pathways: Theorizing Social Policy Transformations in Central and Eastern Europe* (Cerami i Vanhuyse 2009). Bezpośrednie zastosowanie tego pojęcia patrz szczególnie: Palier (2010: 21–34), Häusermann (2010: 8–12) oraz Cerami i Vanhuyse (2009: 36–44). Te same narzędzia konceptualne mogą śmiało posłużyć do porównawczego badania stopniowej zmiany w europejskim szkolnictwie wyższym.

swojej „złotej epoce” w latach 60. i 70. weszło w Europie w epokę oszczędności i zaciskania pasa (czyli *austerity*), która zmusiła je do „zejścia ze ścieżki nieustannie rosnących wydatków społecznych oraz nieustannie rosnącej odpowiedzialności po stronie państwa” (Leibfried i Mau 2008: xiii). Podobnie też publiczny sektor szkolnictwa wyższego i nauki w Europie przestał być nieustannym „sektorem wzrostu” (Ziman 1994), obejmującym stale rosnącą liczbą instytucji oraz kadry, a także stale rozszerzające się dostępne publiczne finansowanie na badania. Ścieżki transformacji państwa dobrobytu oraz ścieżki transformacji szkolnictwa wyższego w drugiej połowie XX w. ukazują duże strukturalne podobieństwa, w obu bowiem możemy zaobserwować epokę ekspansji i umasowienia oraz epokę oszczędności i zaciskania pasa, doświadczane w niemal całej Europie w tych samych okresach (kraje naszego regionu są wyjątkiem historycznym – umasowienie szkolnictwa wyższego nastąpiło później, a z zaciskaniem pasa we wszystkich usługach publicznych mieliśmy do czynienia wcześniej; dla obu procesów cezurą stał się rok 1989).

Skala działań oraz finansowania uniwersytetów, w tym zarówno uniwersytetów skoncentrowanych na kształceniu, jak i uniwersytetów skupionych na badaniach, pozostaje w wymiarze historycznym bez precedensu. Nigdy dotąd ich funkcjonowanie nie wiązało się z taką ilością zróżnicowanych jednoznacznie publicznych i jednoznacznie prywatnych korzyści (rosną bowiem i *public benefits*, i *private benefits*, przy czym te ostatnie, jak się wydaje, rosą szybciej). Niemniej jednak również nigdy w powojennej historii wszystkie aspekty ich funkcjonowania nie były analizowane w tak szczegółowy sposób z międzynarodowej perspektywy porównawczej oraz, pośrednio, nie były tak szczegółowo oceniane przez międzynarodowe i ponadnarodowe organizacje (patrz Martens i in. 2010). Pomiar i rankingi gospodarczej konkurencyjności krajów w coraz większym stopniu oznaczają, *inter alia*, pomiary i rankingi zarówno potencjału, jak i wyników krajowych systemów szkolnictwa wyższego i nauki oraz systemów rozwoju i innowacji (co pokazujemy w rozdz. 6). Szkolnictwo wyższe znajdzie się zapewne pod większym niż kiedykolwiek wcześniej w historii nadzorem, zarówno krajowym, jak i międzynarodowym choćby miało się to odbywać w ramach nowego *steering at a distance*, czyli nadzoru z pewnej odległości. Tradycyjne i wypracowane po II wojnie światowej uzasadnienie dla przeznaczania potężnych publicznych zasobów finansowych na uniwersytety zmienia się stopniowo w Europie w „podejście konkurencyjne” (patrz Geuna 1999). Szkolnictwo wyższe i nauka zostają coraz szerzej wystawiane na oddziaływanie zasad rynkowych i pararynkowych: nie tylko konkurują z potężnymi podmiotami zewnętrznymi, lecz także państwa stymulują konkurencję wewnętrzną między instytucjami, jednostkami, grupami badawczymi i poszczególnymi naukowcami, pomijając tradycyjne konkurowanie między różnymi obszarami nauki.

Rosnącą wagę perspektywy rynkowej oraz rosnącą finansową presję we wszystkich obszarach usług publicznych, którym towarzyszy coraz silniejsza rywalizacja o publiczne finansowanie, wzmacnia kilka czynników. Obejmują one procesy globalizacji i umiędzynarodowienia, ostatni kryzys finansowy, a także zmieniające się

wskaźniki demograficzne oraz ich wpływ na wydatki publiczne. Europejskie instytucje szkolnictwa wyższego mogą odpowiadać na zwiększające się nieprzyjazne i konkurencyjne międzysektorowo otoczenie finansowe przez poszukiwanie rozwiązań albo po stronie kosztów, albo po stronie przychodów (patrz Johnstone 2006). Bardziej prawdopodobnymi instytucjonalnymi odpowiedziami na potencjalnie pogarszające się warunki finansowe, w których będą działać instytucje szkolnictwa wyższego, są odpowiedzi po stronie przychodów, ponieważ odpowiedzi po stronie kosztów już od dawna są stosowane (relatywne obniżanie kosztów, głównie po stronie kadry akademickiej, odbywa się od 20 lat, jak pokazują drobiazgowo analizy warunków pracy akademickiej – patrz analizy Enders 2000; Altbach 2002; Yudkewich, Altbach i Rumbley 2015). Byłoby to poszukiwanie nowych źródeł przychodów, przede wszystkim niepaństwowych, niepodstawowych i nietradycyjnych dla większości systemów europejskich. Można się spodziewać, że będzie rosła rola „generowania zewnętrznych dochodów”, co doprowadzi do większego udziału „wypracowanego dochodu” w budżetach operacyjnych uczelni (a malała rola dochodu „otrzymywanego”), jak w *Changing Patterns of Finance in Higher Education* ponad dwie dekady temu – w kontekście uniwersytetów brytyjskich – nazywał go Gareth Williams (1992: 39–50; patrz też Shattock 2009b; Kwiek 2008a, 2008c). Dopuszczamy zatem możliwość, że uniwersytety europejskie coraz bardziej będą poszukiwały owego *earned income* w różnych obszarach związanych z kształceniem i badaniami. Również granty pochodzące z krajowych rad do spraw nauki – coraz szerszego systemu *national research councils*, którego elementem jest NCN – to dochód wypracowany, a nie otrzymany (a tymi są w polskim kontekście malejące dotacje na badania statutowe).

Nowe źródła dochodu mogą zatem obejmować różne formy przedsiębiorczości akademickiej w zakresie badań naukowych, tzn. działania takie jak konsulting, kontrakty z przemysłem czy przeprowadzanie krótkich kursów opartych na badaniach, a także różne formy i poziomy współdzielenia kosztów kształcenia, w tym opłaty za czesne na wszystkich bądź wybranych poziomach studiów (studiach licencjackich, magisterskich i doktoranckich), w zależności od krajowych tradycji akademickich. Ogólnie rzecz biorąc, niepodstawowy dochód instytucji akademickich obejmuje sześć pozycji: darowizny, inwestycje zewnętrzne, granty badawcze, kontrakty badawcze, opłaty za konsulting oraz za czesne (Williams 1992: 39). Tym co określa poziom zróżnicowania w Europie jest względna skala obecnego niedofinansowania szkolnictwa wyższego. Większość niedofinansowanych systemów, takich jak np. niektóre systemy Europy Środkowej i Wschodniej, może chętniej akceptować nowe wzorce finansowania niż systemy zachodnioeuropejskie, z tradycyjnie bardziej szczodrym finansowaniem publicznym. „Przedsiębiorczość akademicka” oraz różne formy „działań trzeciej misji” uniwersytetu wydają się przyciągać w ostatnich latach coraz więcej uwagi ustawodawczej zarówno na krajowym, jak i europejskim poziomie (patrz Kwiek 2010b: 190–287; 2013b: 251–336; 2015a).

Szkolnictwo wyższe w ogólności, a uniwersytety badawcze w szczególności – są przeciwieństwem do sektora ochrony zdrowia czy sektora emerytur – są postrze-

gane przez społeczeństwa europejskie jako potencjalnie zdolne do generowania swoich własnych przychodów przez choćby różne formy przedsiębiorczości akademickiej i działań związanych z trzecią misją czy też z mechanizmami współdziałania kosztów kształcenia tam, gdzie jest to formalnie możliwe. Im bardziej pomyślnie pod względem finansowym radzą sobie obecnie publiczne uniwersytety przedsiębiorcze, tym większe są szanse, że ich finansowa niezależność stanie się w przyszłości oczekiwaniem wysuwany z strony ustawodawców. Uniwersytety mogą zostać zatem „ukarane” za zdolność do radzenia sobie w ciężkich czasach. William Zumeta (2004: 85) podkreślał ten fakt w kontekście USA dekadę temu:

inaczej niż w przypadku innych składników państwowego budżetu, szkolnictwo wyższe posiada istotne źródła funduszy, co do których ustawodawcy są przekonani, że mogą być wykorzystane w momencie, gdy instytucje muszą radzić sobie z głębokimi cięciami budżetowymi.

Jednakże procesy prywatyzacji i urynkowania szkolnictwa wyższego w Europie, najbardziej zaawansowane w systemie angielskim, mogą zmienić samą istotę instytucji edukacyjnych, niezależnie od wywierania bezpośredniego wpływu na ich sytuację finansową. W kontekście „uniwersytetów przedsiębiorczych”, pojawiających się w krajach anglosaskich pod koniec zeszłego stulecia, Williams zapytał: „kiedy nowy bodziec stanie się tak potężny lub tak uzależniający, że sam organizm zmieni swoją naturę? Jeśli tak się stanie, to czy będzie to ewolucja, czy też rozkład?” oraz do jakiego stopnia „przedsiębiorczy «tryb działania» zaczyna narzucać ukierunkowany na wartości «tryb normatywny» uniwersytetów?” Zmiany w sposobach finansowania mogą zatem prowadzić do zmian rdzenia wartości wyznawanych przez tradycyjne uniwersytety, a tym samym diagnozowana tutaj rosnąca międzysektorowa konkurencja o publiczne zasoby finansowe okazuje się czymś więcej niż tylko zwykłą zmianą tego, co Becher i Kogan (1992) nazwali „trybem działania” uniwersytetów. To zmiana w ich „trybie normatywnym”, a tym samym – zmiana niezwykle poważna. Nie tylko bowiem rodzą się potencjalnie instytucje funkcjonujące inaczej – rodzą się zarazem potencjalnie instytucje o nowym, zredefiniowanym podłożu normatywnym. Tradycyjne normy i wartości akademickie przekazuje z pokolenia na pokolenie kadra akademicka, będąc, z jednej strony, ich jedynym depozytariuszem, a z drugiej zaś, najważniejszym punktem potencjalnego oporu wobec niechcianych mechanizmów wprowadzanych przez niechciane reformy.

We wszystkich europejskich systemach szkolnictwa wyższego i badań naukowych obserwujemy koncentrację finansowania na badania w mniejszej niż dotychczas liczbie głównych instytucji: widzimy coraz wyraźniej wygranych i przegranych nowych, coraz bardziej konkurencyjnych praktyk alokacji zasobów finansowych, zgodnie z opisanym przez Roberta K. Mertona „efektem św. Mateusza” w nauce, który odnosił się w swojej pierwotnej wersji do pojedynczych naukowców („bogaci stają się coraz bogatsi w tempie, które sprawia, że biedniejsi stają się względnie jeszcze

bardziej biedni” – Merton 1973: 457). Jednocześnie wydają się istnieć pewne ograniczenia dalszego rozwoju nauki po długim okresie nieustannej ekspansji, co w kontekście „dynamicznego stanu równowagi” omówił po raz pierwszy Ziman (1994: vi):

Mimo różnic w poszczególnych krajach w ramach ich oficjalnego statusu, badacze w naukach podstawowych pracowali wszędzie w bardzo zbliżonych warunkach. Podążali ścieżkami kariery zawodowej opartymi na reputacji w ramach charakterystycznie „akademickich” organizacji, wiązanych przez w dużej mierze nieformalne stosunki koleżeńskie między autonomicznymi jednostkami. [...] Ale te [akademickie i instytucjonalne] rozwiązania ewoluowały zazwyczaj w długim okresie, w warunkach ciągłego rozwoju. Sprawdzają się one na podstawie milczącego założenia, że rozwój ten nigdy nie dobiegnie końca. Intelktualna dynamika całego przedsięwzięcia naukowego [...] zawsze dostosowywała się do instytucjonalnego wzrostu. [...] Utrwalone struktury społeczne i zwyczajowe praktyki akademickie, które były ukierunkowane przez tę dynamikę, sprawdzały się bardzo dobrze przez większą część [poprzedniego] stulecia. Problemem jest dziś to, że są one w stanie sprostać nowym ograniczeniom nakładanym przez nowe warunki „stanu równowagi” (ibid.: 13).

Wraz z transformacjami innych instytucji sektora publicznego uniwersytety w Europie, tradycyjnie finansowane publicznie i tradycyjnie specjalizujące się zarówno w kształceniu, jak i badaniach naukowych (co jest ewenementem w skali światowej – ale to w Europie, a nie gdzie indziej pojawiły się najważniejsze idee uniwersytetu, w tym idea uniwersytetu humboldtowskiego), mogą niebawem znaleźć się pod silną presją, która skonfrontuje ich misję z koniecznością permanentnego borykania się z finansową oszczędnością dominującą we wszystkich sektorach usług publicznych (Pierson 2001). Uniwersytety będą musiały sprawniej konkurować o publiczne zasoby finansowe z dostawcami innych usług publicznych, które również są silnie uzależnione od finansowania publicznego.

Priorytety publiczne ulegają obecnie zmianom na całym świecie, a polityka edukacyjna zależy w znacznym stopniu od „alokacji wartości” (Rizvi i Lingard 2010: 71 n.). O podziale publicznych środków finansowych w sytuacji kurczącej się podstawy podatkowej i rosnących wydatków innych niż edukacyjne w starzejących się społeczeństwach europejskich coraz silniej będą decydować właśnie wartości oraz nastawienie szerokich warstw – coraz starszych – społeczeństw. Zjawiska te analizujemy w rozdziale 1 jako zmieniające się społeczne „postawy wobec państwa dobrobytu”, którym będą towarzyszyć zmieniające się społeczne „postawy wobec uniwersytetów”. Odnosimy wrażenie, że tradycyjne postawy – a co za tym idzie, tradycyjne wzorce podziału finansowania publicznego – wcale nie muszą być w zmienionym kontekście demograficznym coraz starszej Europy tak przekonujące jak obecnie. Warunkiem utrzymania wysokiego wsparcia finansowego jest zatem – silne wsparcie społeczne. Europa Środkowa, w tym Polska, od dłuższego czasu eksperymentuje z różnymi formami prywatyzowania wszystkich usług publicznych (Kwiek 2010b), chociaż w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, jak

pokazujemy w rozdziale 3, prawdopodobny wydaje się scenariusz stopniowej deprivatyzacji (zewnętrznej i wewnętrznej) całości systemu. Uzasadnienie dla finansowania europejskiego uniwersytetu badawczego zmienia się przez ostatnie dwie dekady, eksponując zasadę konkurencyjności (Geuna 2001) oraz społecznej i ekonomicznej wagi tej instytucji (stąd *socio-economic relevance* staje się tak samo ważne jak *scientific excellence*, a na niższych poziomach zróżnicowanych systemów o wiele ważniejsze, co rodzi potężne napięcia w obszarze misji uniwersytetu).

Priorytety publiczne zmieniają się na całym świecie, w różnym tempie, w różnych jego częściach. Wyzwania społeczne młodych krajów rozwijających się o ludności o krótkiej spodziewanej średniej długości życia i o piramidzie demograficznej z potężną podstawą nie mają wiele wspólnego z wyzwaniami starzejącej się Europy, której mieszkańcy dożywają późnej starości w całkiem dobrym zdrowiu i gdzie piramida demograficzna poszerza się dla starszej i najstarszej części populacji. Dla uniwersytetów europejskich liczy się przede wszystkim proces starzenia się Europy, ponieważ w kilku najbliższych dekadach większość elektoratu będzie albo w zaawansowanym wieku produkcyjnym, albo już w wieku poprodukcyjnym. Priorytety starszych pokoleń Europejczyków w wyłaniających się nowych, prawdopodobnie coraz bardziej skomercjalizowanych systemach emerytalnych oraz w coraz bardziej sprywatyzowanej opiece zdrowotnej mogą wyglądać zasadniczo odmiennie od priorytetów historycznie przyjmowanych przez społeczeństwa ostatniego półwiecza.

W kontekście teorii kapitału ludzkiego oraz badań dotyczących dużych i rosnących prywatnych korzyści z wykształcenia wyższego (obok korzyści publicznych), przekierowanie większej puli środków publicznych poza systemy szkolnictwa wyższego na rzecz systemów ochrony zdrowotnych i emerytalnych oraz wypełnienie tak powstałej luki w uczelnianych przychodach przez mechanizmy współodpłatności za studia wydaje się dziś bardziej prawdopodobne niż kiedykolwiek wcześniej (wyjątkiem mogą być systemy o drastycznie malejącej liczbie studentów, a tak jest w przypadku Polski, patrz szerzej rozdz. 3). Starzejące się społeczeństwa europejskie w najbliższych dekadach nie muszą automatycznie umieszczać wysoko instytucji szkolnictwa wyższego na swoich listach priorytetów finansowanych ze środków publicznych – o ile instytucje te same nie będą o to konsekwentnie zabiegać. W ramach dominującej przez poprzednie półwiecze logiki publicznego finansowania w Europie uniwersytetom należało się duże (i ciągle rosnące) finansowanie publiczne, a stojące za taką alokacją środków argumenty nie musiały być jakoś szczególnie eksponowane – ponieważ były uważane za oczywiste.

Natomiast w ramach nowej logiki, w której rośnie rola konkurencji międzysektorowej, argumenty owe muszą być prezentowane poniekąd od nowa, w znacząco silniejszej, radykalnie bardziej przekonującej, wersji. Inaczej – jak pokazują najnowsze badania pauperyzowanej kadry akademickiej w Europie i na świecie (Yudkewich, Altbach i Rumbley 2015) – dostęp młodych talentów do uczelni będzie coraz silniej zablokowany, a same uczelnie w związku z tym będą się cieszyły coraz mniejszym społecznym szacunkiem. Można się obawiać potężnego nega-

tywnego sprzężenia zwrotnego: mniejsze nakłady mogą powodować odwrót najlepszych młodych umysłów, co zmniejszy społeczne uznanie dla instytucji i jeszcze bardziej zmniejszy poziom jej gwarantowanego, publicznego finansowania.

Procesy te mają naturę globalną, a najbardziej są zaawansowane w krajach anglosaskich. (Jeśli połowę nowej kadry akademickiej w USA stanowią osoby zatrudniane w niepełnym wymiarze czasu pracy i bez możliwości ubiegania się o pełne, stałe zatrudnienie – to perspektywy dla młodej kadry stają się mało atrakcyjne, chociaż w niższych segmentach systemu i dla niektórych typów kadry, np. coraz częściej pracujących w tych segmentach kobiet, mogą mieć inną atrakcyjność typu większa elastyczność pracy – patrz Cummings i Finkelstein 2012; Finkelstein 2015.) W tradycyjnym europejskim ujęciu instytucji uniwersytetu atrakcyjność akademickiej kariery zawodowej bezsprzecznie maleje.

Negatywny wpływ na poziom publicznego finansowania szkolnictwa wyższego mogą również wywierać procesy polityczne związane z procesami demograficznymi: odmienna struktura wiekowa elektoratu w nadchodzących dekadach może potencjalnie w naturalny sposób podnieść znaczenie wydatków na systemy emerytalne i ochrony zdrowia, pozostawiając szkolnictwo wyższe z coraz mniejszymi publicznymi nakładami i coraz większą potrzebą wyższego udziału prywatnych środków finansowych. Dumas i Turner (2009: 51) twierdzą w swojej pracy na temat starzenia się w postindustrialnych społeczeństwach i konfliktów międzypokoleniowych, że osoby starsze mogą używać swoich politycznych wpływów

do przekierowywania zasobów w kierunku emerytur i ochrony zdrowia, natomiast z dala od edukacyjnych inwestycji w młodsze pokolenia. Wraz z zaostrzeniem się konfliktu międzypokoleniowego spadną możliwości międzypokoleniowej integracji.

Podczas gdy obecnie obszarem spornym nie jest powszechna edukacja, szkolnictwo wyższe może stać się obszarem, w którym zogniskują się konflikty międzypokoleniowe. Idea współodpłatności za studia w ustawodawstwie dotyczącym szkolnictwa wyższego może zatem stawać się w Europie bardziej popularna niż kiedykolwiek wcześniej, zarówno z powodów finansowych, jak i ideologicznych. W świecie rozwijającym się, w którym studiuje dzisiaj większość z 200 mln studentów, pobieranie opłat za czesne jest mechanizmem dominującym (patrz Johnstone i Marcucci 2007; Johnstone 2006; oraz pierwotne sformułowanie idei *cost-sharing*, Johnstone 1986).

Dawni zwyczajcy dzielenia zasobów publicznych mogą stać się jego przyszłymi przegranymi (i odwrotnie) w obliczu zmieniających się priorytetów społecznych, rosnących nierówności, a także w obliczu nowych idei (w tym idei globalnych) dotyczących priorytetów społecznych w naszych społeczeństwach i nowych odpowiedzi na pytanie, co w związku z tym wymaga mniejszego, a co większego finansowania publicznego. Chociaż ostateczny wynik ewolucji priorytetów społecznych w Europie jest niepewny, jak dotąd publiczne szkolnictwo wyższe nie wychodziło

zwycięsko z rywalizacji z dwoma innymi wielkimi obszarami państwa dobrobytu, systemem emerytalnym i systemem ochrony zdrowia.

Dobrym argumentem na rzecz zwiększania publicznego finansowania sektora szkolnictwa wyższego opartym na teoriach kapitału ludzkiego jest to, że inwestycje w szkolnictwo wyższe są w perspektywie inwestycjami w umiejętności i kompetencje siły roboczej; biorąc jednak pod uwagę logikę cykli wyborczych, oznacza to, że waga takich inwestycji dla większości partii politycznych w systemach europejskich z biegiem czasu raczej się zmniejsza niż zwiększa. Długoterminowe inwestycje są dla partii politycznych i elektoratów znacznie mniej kuszące niż inwestycje krótkoterminowe. Ta krótkowzroczność w dobieraniu priorytetów w wydatkach publicznych może mieć daleko idący, negatywny wpływ na wzrost w publicznym subsydiowaniu instytucji szkolnictwa wyższego. Konkurencja między różnymi pretendentami do publicznych zasobów stała się bardziej zaciekle, odkąd dwie lub trzy dekady temu rozpoczęły się reformy sektora publicznego. Od każdego ze składników sektora publicznego oczekuje się, że ukaże on swoje przewagi nad pozostałymi konkurentami, takimi jak wydatki na infrastrukturę, wojsko czy porządek publiczny. Nowe Zarządzenie Publiczne wprowadza korporacyjne, skupione na konkurencji style myślenia o tradycyjnie publicznych, niekonkurencyjnych obszarach, wraz z nieprzewidywalnymi konsekwencjami dla przyszłych poziomów publicznego subsydiowania szkolnictwa wyższego (patrz Czarnecki 2013).

Nowe idee, dotyczące państwa pośrednio powołują do życia nowe idee, dotyczące uniwersytetów, a szczególnie ich rządzenia oraz finansowania, które w Europie kontynentalnej tradycyjnie, w okresie powojennym, były w ogromnej mierze zależne od subsydiów publicznych. Mówiąc krótko: nic nie będzie już takie samo (w szeroko ujmowanym państwie dobrobytu – wskutek „długiego pożegnania z Bismarckiem”, patrz Palier 2010). Prawdopodobnie zatem nic nie będzie już takie samo na europejskich uniwersytetach ze wszystkimi zastrzeżeniami dotyczącymi różnorodności i wielokierunkowości trwających transformacji.

Kluczem do przyszłości publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe będą procesy demograficzne – starzenie się europejskich społeczeństw, rosnąca populacja osób w wieku poprodukcyjnym i wreszcie potencjalne zmiany w myśleniu politycznym związane z rosnącą polityczną rolą osób starszych w charakterze elektoratu. Inna struktura wiekowa elektoratu może w naturalny sposób wymusić inne priorytety społeczne – w stronę systemów emerytalnych i ochrony zdrowia, zamykając tradycyjne szkolnictwo wyższe coraz bardziej w paradygmacie mniejszego subsydiowania przez państwo i większego finansowania ze środków prywatnych.

Dlatego szkolnictwo wyższe musi w jasny sposób wykazywać niekwestionowaną dotąd (na taką skalę jak dzisiaj) wartość dostarczanych usług edukacyjnych i badawczych. Najważniejszą kwestią dla społeczeństwa i decydentów politycznych staje się coraz wyraźniej wartość wszystkiego tego, co jest w stanie wytworzyć szkolnictwo wyższe, która jest relatywna wobec wartości rezultatów społecznych możliwych do osiągnięcia przy wykorzystaniu tych samych zasobów finansowych gdzie indziej. Obok debat na temat zmieniających się misji uniwersytetów pro-

blem przyszłości funkcjonowania publicznego szkolnictwa wyższego jest coraz częściej przeformułowywany w kategoriach „dostępnych zasobów” (Salerno 2007: 121; patrz też Johnstone 2007b) – coraz silniejszy staje się model ujmowania uniwersytetu jako „przedsiębiorstwa usługowego osadzonego w konkurencyjnych rynkach” (według typologii Olsena, patrz Maassen i Olsen 2007). W coraz większym stopniu jego przyszłość jest zatem ujmowana w kategoriach finansowych, co wydawało się nie do pomyślenia przed rozpoczęciem reform z lat 70. i 80. ubiegłego stulecia (patrz Teixeira 2009).

Stosowanie kategorii finansowych do funkcjonowania uczelni budzi zrozumiały opór w całej Europie. Szkolnictwo wyższe to wielomiliardowe inwestycje na infrastrukturę, kadre akademicką i badania naukowe oraz niemal 20 mln studentów; to również nieznanne wcześniej oczekiwania społeczne i gospodarcze. Stopniowe przechodzenie od logiki akademickiej (dominującej w małych, elitarnych systemach) do logiki finansowej (dominującej w systemach umasowionych) w myśleniu o funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego to jedno z największych wyzwań, z którymi musi sobie dzisiaj radzić europejska kadra akademicka. Napięcia z tym związane przenikają wszystkie rozdziały naszej książki.

Przepaść międzypokoleniowa w polskiej akademii

Z pierwszej części pracy wybraliśmy motyw rosnącej konkurencji o publiczne zasoby. W drugiej natomiast niezwykle ciekawym motywem w polskim kontekście okazała się głęboka przepaść międzypokoleniowa, jaką na podstawie badań empirycznych diagnozujemy w polskiej akademii: młodsza kadra i kadra starsza pracują w odmienny sposób i w odmienny sposób myślą o swojej pracy (akademickiej). Młodsza kadra pokłada olbrzymie nadzieje w reformach – chociaż zarazem dostrzega ich pewną pokoleniową niesprawiedliwość. Nasi rozmówcy powszechnie uważają, że niedawne reformy finansowania badań naukowych i wymogów stawianych w procesie awansu naukowego w praktyce mają wyłączne zastosowanie do młodszego pokolenia (patrz szerzej rozdz. 12). Postawa młodszych naukowców względem starszych jest bardzo zróżnicowana: oprócz tych, których można postrzegać jako indywidualnych i pokoleniowych mentorów (a wspominamy o roli mentorstwa akademickiego w Europie w rozdz. 9), oraz tych, którzy są niezwykle umiędzynarodowieni pod względem badań i usieciowieni pod względem naukowych kontaktów zagranicznych, istnieje coraz wyraźniej zarysowujący się obraz większości starszej kadry profesorskiej nadal mentalnie zakorzenionej w czasach komunistycznych (i czasach postkomunistycznych, przede wszystkim z lat 90. ubiegłego wieku), w których dominowały lokalne badania naukowe, prowadzone we własnym, wąskim gronie naukowym, niekonkurencyjne na arenie europejskiej czy światowej. A nierzadko też – brak jakichkolwiek badań (co świetnie pokazują jeszcze dzisiaj dane statystyczne dotyczące polskich *research non-performers*, czyli, po prostu, *non-publishers*, o czym piszemy w rozdz. 11).

Istnieje wśród respondentów silne przekonanie, że przyczyną zjawisk określanych w wywiadach najczęściej mianem swoistego „feudalizmu akademickiego”, niemal powszechnie diagnozowanego w osobistych i zawodowych stosunkach między klasą „samodzielnych” pracowników naukowych a klasą „niesamodzielnych”, jest strach przed konkurencją po stronie tej pierwszej klasy. Jak to ujęła socjolożka w udzielonym wywiadzie: „wielu z nich boi się, boi się tych młodych przewyższających ich, a mówię to z pełną odpowiedzialnością; osadzają się w swoich pozycjach, by wprowadzać coraz to nowe kryteria tego, co należy robić” (18/junior/starsza/kobieta/socjologia)³. Relacje diagnozowane na polskich uczelniach stoją w jawnej sprzeczności z tradycyjnymi relacjami akademickimi, w których to „odnoszący sukcesy członkowie danej profesji ustanawiają standardy postępowania i do których muszą się dostosować wszyscy nieodnoszący takich sukcesów” (Lazarsfeld i Theilens 1958: 7). W polskim przypadku wygląda na to, że to gorzej radzący sobie naukowcy ustanawiają standardy dla tych (przynajmniej potencjalnie) odnoszących naukowe sukcesy. Pytanie o dominujące standardy w nauce wykracza jednak daleko poza różnice międzypokoleniowe. Jak się wydaje (piszemy o tym w rozdz. 5 przy okazji deinstytucjonalizacji misji badawczej uniwersytetów po 1989 r. oraz w rozdz. 11 przy okazji kadry najbardziej aktywnej publikacyjnie), gorsze od początku lat 90. wypiera lepsze, niższe standardy wypierają wyższe, podobnie jak niższe wymagania naukowe wypierają wymagania wyższe w praktyce aktualnych procedur awansowych.

Istnieje główna linia międzypokoleniowego podziału na tych, którzy wierzą, że nauka i konkurencja w nauce rozgrywają się na poziomie międzynarodowym, oraz na tych, którzy nie są o tym przekonani: to linia dzieląca badaczy „umiędzynarodowionych” i „lokalnych” w produkcji badawczej (patrz szerzej rozdz. 10). Napięcie między tym, co kosmopolityczne, a tym, co lokalne (pokazane pierwszy raz przez Gouldnera 1957), jest napięciem dominującym i odnosi się do sposobu pojmowania zarówno nauki, jak i aktywności badawczej. Napięcie to odwołuje się do naturalnych grup odniesienia dla naukowców w prowadzonych przez nich badaniach, do preferowanych – i oczekiwanych przez najbliższe otoczenie instytucjonalne – kanałów publikacji, rodzajów konferencji naukowych, w których bierze się udział, czy do standardowo czytanych książek i czasopism naukowych. Jakkolwiek we wszystkich grupach wiekowych proporcja badaczy „lokalnych” jest znacząca (jak pokazujemy w rozdz. 10), zakładamy, że będzie się ona z czasem zmniejszać wśród młodszej kadry, z jednej strony, ze względu na nowe możliwości, a z drugiej, na nowe przepisy awansowe (przynajmniej w teorii). W taki sposób wyjaśniał to profesor pedagogiki:

³ Odwołania do wywiadów są skonstruowane według następującego schematu: nr wywiadu / stanowisko w hierarchii akademickiej (junior – do stanowiska adiunkta, senior) / wiek (młodszy – poniżej 40 roku życia, starszy) / płeć / dyscyplina akademicka. Częściowo ustrukturyzowane wywiady w 2011 r. przeprowadził dr Dominik Antonowicz z UMK w Toruniu w ramach prowadzonych przez nas szerokich badań kadry akademickiej w Europie.

Im więcej mam lat, tym bardziej odczuwam, że to, co kiedyś w mojej świadomości nie istniało, czyli konkurencja międzynarodowa, światowa, a teraz tak, w sensie międzypokoleniowym, w takiej grze, no nie miałem świadomości, że trzeba uczestniczyć w wymiarze ponadkrajowym, dopiero teraz sobie to uświadomiłem, w ostatnich kilku latach. Także [nie miałem świadomości] zamknięcia się w tym takim sosie, gdzie są autorytety o zasięgu krajowym, które w ogóle nie są rozpoznawalne poza Polską (17/senior/starszy/mężczyzna/pedagogika).

Jednakże poczucie intelektualnego komfortu, zapewniane przez zamknięte (zarówno fizycznie, jak i naukowo) granice dla większości polskich naukowców pracujących w warunkach komunizmu, zniknęło już na zawsze. Pytanie, czy robię coś, co ma znaczenie w nauce światowej i czego efekty mogą być interesujące w międzynarodowym obiegu naukowym, jest nowym, nieznanym dotychczas, pokoleniowym doświadczeniem: „młodszy ludzie, jako następne pokolenie, nie będą mieli tego komfortu, który ja miałem, że ta konkurencja nie istniała” (17/senior/starszy/mężczyzna/pedagogika). Świat nauki stał się już na zawsze globalny i procesów zmian nie zatrzymają nawet najtwardsze przekonania obecnych badaczy „lokalnych”, często z olbrzymią podejrzliwością przyglądających się „umiędzynarodowionym” kolegom. Nie chcą – ale może i nie są w stanie – dostrzec, że cała nauka zachodnia jest, po prostu, „umiędzynarodowiona” i nikt już poważnie nie traktuje możliwości wyboru między tymi perspektywami współistniejących jeszcze segmentów kadry akademickiej. W Polsce (wierzymy w to mocno), owa dominująca „lokalność” nauki zostanie z niej wyrugowana w ciągu jednego pokolenia. Podzielamy to przekonanie z większością rozmówców, zwłaszcza najmłodszych.

Zarazem jednak młodzi naukowcy w całej Europie widzą rosnące napięcie między niepewnymi, często tymczasowymi formami zatrudnienia i skromnymi pensjami a coraz silniejszą presją na publikowanie wyników badań naukowych w dobrym obiegu (Brechelmacher i in. 2015). Wypracowany kompromis na tradycyjnych europejskich uniwersytetach między wysokimi pensjami w bardziej konkurencyjnych miejscach pracy (np. w korporacjach) i niższymi pensjami w bardziej bezpiecznych i z pewnością mniej konkurencyjnych akademickich miejscach pracy – wydaje się już nie obowiązywać. Względnie skromne pensje akademickie w głównych europejskich systemach szkolnictwa wyższego zawsze szły w parze z wolnością pracy w mniej narażonym na stres środowisku (Bentley i in. 2013a). Gdy ten aspekt pracy akademickiej jest usuwany (w Polsce podobnie jak w całym świecie), atrakcyjność profesji akademickiej staje się coraz bardziej zagrożona (Altbach i in. 2012). Obraz z lat 40. – „godziwie bezpieczna, etatowa, darzona publicznym szacunkiem (czasem nadmiernie przedstawianym jako rekompensata za niskie płace) miła praca i miłe otoczenie, z wystarczającą ilością wolnego czasu pozwalającego na rozwijanie osobistych zainteresowań, i tak dalej” (Wilson 1995: 21) – jest dziś już niemal niespotykany, przynajmniej na poziomie młodej kadry. Młode pokolenie naukowców dostrzega kres tego dawnego kompromisu dużo wyraźniej niż pokolenia starsze, porównaniem są bowiem dla nich młodzi specjaliści

w rozwijającej się polskiej gospodarce, a nie starsze pokolenie polskich naukowców. Kontrast w Europie między pracą akademicką dzisiaj i jeszcze dwie dekady temu jest coraz bardziej wyraźny. Opis sformułowany przez Ulricha Teichlera (2006b: 2) doskonale pasuje również do polskiego przypadku:

wydaje się, że w wielu krajach i w wielu sektorach kariery naukowe stają się coraz bardziej ryzykowne. W przedziale wiekowym między 30 a 40 rokiem życia, gdy w ramach innych ścieżek kariery dochodzi do stabilizacji, w karierach naukowych pojawia się wysoki stopień niepewności i selektywności. [...] Rośnie niepokój, że kariery naukowe mogą stracić swój powab, a utalentowane jednostki mogą się wycofywać i realizować inne ścieżki kariery.

Podobnie dwie dekady temu Stephan i Levin (1992: 164) komentowały zgubne skutki rosnącej konkurencji w nauce (która dopiero co w szerszym aspekcie pojawia się w Polsce):

Ostateczną konsekwencją zwiększonej konkurencji w nauce jest sprawienie, że kariera naukowa jest mniej atrakcyjna dla obiecujących studentów. Wielu studentów pociąga w nauce przede wszystkim to, że jest ona rodzajem zabawy. Pragnienie rozwiązywania zagadek stanowi główną motywację w nauce. Jednakże gdy w trakcie studiów doktoranckich doktoranci widzą, że mają do czynienia wyłącznie z pracą i że na zabawę miejsca już nie ma, gdy widzą, jak uznani badacze muszą rezygnować z celebrowania Wigilii na rzecz pisania aplikacji grantowych, zaczyna pojawiać się zniechęcenie. Najlepsze umysły mogą z tego powodu zostać stracone dla nauki bezpowrotnie.

W Polsce kilkadziesiąt tysięcy zdolnych ludzi studiuje na studiach doktoranckich (43 358 w 2013 r., w porównaniu z 25 622 w roku 2000 i 32 725 w 2005 r.), ale następnie nie jest w stanie (a częściowo również nie chce) wkroczyć w szeregi kadry akademickiej. Praca akademicka w Polsce nie jest atrakcyjna: nie można od młodych ludzi wymagać, by w wyborze zawodu abstrahowali od poziomu płac, zarówno młodej kadry, jak i kadry zajmującej najwyższe miejsca w akademickiej hierarchii. Młodzi ludzie doskonale znają poziom zarobków oferowanych profesorom zwyczajnym, a zatem poziom, na który część z nich może potencjalnie liczyć za 20 czy 30 lat. Atrakcyjność kariery akademickiej maleje w Polsce stopniowo i nieubłaganie od dwóch dekad; maleje również relatywnie, czyli w porównaniu z warunkami pracy i płacy oferowanymi kategorii profesjonalistów. Podobne procesy zachodzą w Europie, jednak nie w tak ogromnej skali, co pokazują liczne porównawcze badania europejskiej kadry akademickiej przeprowadzane od niemal 20 lat (Enders 2000; Enders i de Weert 2004; Altbach 2002).

Problemy pokoleniowego zakorzenienia – czy pokoleniowości – kadry szkolnictwa wyższego jest poważny, a zarazem niedoceniany w polityce zatrudnienia. Różne kohorty młodych absolwentów uniwersyteckich oceniają atrakcyjność

kariery akademickiej, porównując ją z innymi dostępnymi w danym momencie historycznym ścieżkami kariery zawodowej. W konsekwencji niektóre akademickie kohorty czy pokolenia – osoby faktycznie zatrudnione na uczelniach – mogą rekrutować się z najlepszych studentów oraz najlepszych doktorantów i doktorów, podczas gdy inne już niekoniecznie. „Względna atrakcyjność karier w nauce zmienia się z biegiem czasu – wraz z nim zmieniają się też struktury możliwości” (Stephan i Levin 1992: 117). W polskim przypadku zmiany, jakie zaszły na uczelniach w latach 1990–2014, są potężne; ale pojawiły się wówczas również nowe konkurencyjne możliwości, nieznane w warunkach komunizmu, przede wszystkim w kraju, ale także, zwłaszcza po 2004 r., w łatwo dostępnej Europie z otwartymi dla nas rynkami pracy. Rzecz jasna, zachodnioeuropejskie uniwersytety nie rekrutują na szerszą skalę polskich naukowców, ale zachodnioeuropejskie firmy coraz szerzej otwierają się na absolwentów polskich uczelni. Ponadto część najzdolniejszych maturzystów i licencjatów wybiera studia w Europie Zachodniej. Tym samym maleje pula młodych i zdolnych doktorantów, którzy po uzyskaniu stopnia doktora mogliby pracować na polskich uczelniach. Również niż demograficzny w dużej mierze zmniejszył potencjalne możliwości zatrudnienia, obecne jeszcze kilka lat temu. Kurczy się liczba studentów i coraz silniejsza będzie presja – dzisiaj jeszcze prawie nieodczuwalna – na kurczenie wielkości kadry, najczęściej przez brak odtworzenia etatów zwalnianych przez kadrę przechodzącą na emeryturę.

Czasy na akademii zmieniają się radykalnie nie tylko w porównaniu z okresem sprzed trzech dekad, lecz także z okresem sprzed dekady. Swoje refleksje na temat międzynarodowych czasopism o wysokim wskaźniku wpływu w kontekście stabilności życiowej podsumowała młoda ekonomistka:

Jak zaczynałam, to była ciepła posadka, niska płaca, ale dobrze, coś kosztem czegoś – załóżmy, jaka płaca, takie wymagania, można powiedzieć [...]. A teraz wydaje mi się, że od jakiegoś czasu, kilku, 2–3 lat może, [zmieniła się] ta ścieżka badawcza pod względem dwóch rzeczy: publikacji, a drugie – te źródła budżetowe są mniej pewne czy niższe, więc też pojawia się nacisk na poszukiwanie źródeł zewnętrznych (56 junior/młodsza/kobieta/ekonomia).

Młode pokolenie, jak się wydaje, wyraźnie docenia nowy system konkursowej dystrybucji środków badawczych. Głównym zastrzeżeniem jest to, że choć nowy system jest potencjalnie sprawiedliwy, może prowadzić do niepewności związanej z zatrudnieniem. Młody matematyk opisał nowe podejście w sposób następujący:

ktoś, kto nic nie robi, nie dostaje grantów, mało zarabia – ktoś, kto pracuje, ma wyniki, ma granty, dużo zarabia. To jest słuszne. Tylko że jest ten moment niepewności (38/junior/młodszy/mężczyzna/matematyka).

Istnieje wyraźny podział na starszych naukowców, zajmujących niższe miejsce pod względem hierarchii akademickiej w szkolnictwie wyższym, którym pozwala

się na pracę w starym systemie ograniczonych wymagań dotyczących wyników badań naukowych i publikacji, i na młodych naukowców, od których wymaga się szybkiego dostosowania do znacznie bardziej wymagających zasad obowiązujących w wyłaniającym się systemie. Podczas gdy pierwsza grupa może wciąż cieszyć się akademicką i zawodową stabilnością dzięki swoim umowom o pracę zawierającym na czas nieokreślony, druga grupa bardzo obawia się umów krótkoterminowych i kontraktowych. Poczucie stabilności ekonomicznej i akademickiej ciągłości jest w drugim przypadku poważnie zagrożone. Tak ujął to młody socjolog, wyjaśniający układy międzypokoleniowe w swojej instytucji:

Taka jest umowa i [oni] nie muszą się rozwijać, i oni będą adiunktami do końca życia. Natomiast wobec nas są wymagania inne. Ja się na to godzę i staram się sprostać temu, ale też, myśląc o karierze naukowej, myślałem też o kategorii ciągłości, jakby możliwości ciągłego rozwoju, a teraz boję się, że to przeradza się w taki system, z którego ja uciekłem, czyli z systemu pozarządowego – że jak się nie będzie miało grantu, to nie będzie się miało za co żyć... Nie ma takiego poczucia stałości, zwłaszcza w kontekście tych dwuletnich kontraktów zatrudnieniowych, które się teraz proponuje (50/junior/młodszy/mężczyzna/socjologia).

Pokolenie młodej kadry w sposobie myślenia o finansowaniu nauki jest o wiele bliższe swoim zachodnim kolegom. I to jest być może największe osiągnięcie – transformacji systemowej ostatnich lat o wiele bardziej wymuszonej przez państwo niż przez samą kadrę i jej reprezentantów. Młodzi polscy naukowcy w swojej masie, a nie tylko w wyjątkowych przypadkach, zaczynają powoli myśleć o uprawianiu nauki tak, jak myśli się o niej w systemach zachodnich. Jeżeli uważa się (tak jak my uważamy), że nie do przyjęcia jest jakaś polska „wyjątkowość” w myśleniu o sposobach uprawiania nauki i sposobach myślenia o jej roli w społeczeństwie, że nie do utrzymania jest jakaś specyficznie polska „unikalność” w kontekście zmian zachodzących w najlepszych systemach akademickich Europy, to nie można zachodzących po 2009 r. zmian nie uznać za zmierzające w dobrym kierunku.

Dla starszych pokoleń kadry akademickiej punkt odniesienia w nauce stanowiła przede wszystkim nauka krajowa, a międzynarodowy wymiar badań był niemal nieobecny – z powodów strukturalnych, ideologicznych i finansowych. Polityczna i gospodarcza integracja Polski z Europą Zachodnią oznacza zasadnicze zwiększanie roli naturalnych dla nauki światowej postaw kosmopolitycznych w nauce (i zmniejszanie roli naturalnych dla nauki peryferyjnej postaw lokalnych), szczególnie w przypadku młodszych pokoleń. Wraz z nowymi akademickimi punktami odniesienia i grupami odniesienia pytanie o to, „kto jest kim” w nauce, nie oznacza już wyłącznie tego, „kto jest kim” w nauce polskiej. Horyzont poznawczy młodej kadry ulega silnemu poszerzeniu, lokalne autorytety tracą na wartości w sytuacji, w której część najzdolniejszej młodej kadry sama stawia sobie za cel udział w nauce światowej.

Zachodzące procesy nazywamy rozhermetyzowaniem polskiej nauki. Rodzi to nieznane przedtem napięcia, ponieważ otwarcie polskiej nauki na świat stopniowo obala tradycyjne hierarchie akademickie. Pojawia się nieznany dotąd – a przynajmniej szerzej dotąd niedoceniany – wymiar funkcjonowania naukowego: wymiar międzynarodowy, stanowiący istotę funkcjonowania naukowego w Europie (a mniej ważny w tak centralnym dla świata systemie jak system amerykański z racji jego wielkości i położenia w sercu globalnej produkcji wiedzy). Polskie autorytety w ujęciu młodej kadry muszą dysponować legitymizacją płynącą z międzynarodowych kanałów transmisji wiedzy, wpływów i prestiżu. W sytuacji, gdy rozhermetyzowywana na Europę i świat nauka polska jest oceniana w kontekście osiągnięć światowych i europejskich, polska hierarchia naukowych autorytetów w sposób konieczny ewoluuje i będzie ewoluować coraz silniej. Jak się wydaje, uszeregowanie w prestiżu polskiej nauki będzie musiało być coraz bardziej powiązane z uszeregowaniem w prestiżu nauki europejskiej czy światowej. Dopiero wtedy nauka polska nabierze cech nauki „centrum”, a nie „peryferii” (patrz Altbach 2003).

Świat nauki jest pod względem hierarchizacji niezwykle wręcz okrutny, ale zarazem i niezwykle wręcz merytokratyczny i otwarty. Hierarchia autorytetów „centrum” opiera się na miejscu zajmowanym w nauce światowej: albo miejsce takie się zajmuje, albo nie. Nawet słabe miejsce w międzynarodowym obiegu naukowym jest lepsze (dla kadry, ale i dla krajowej nauki, i krajowych instytucji) niż miejsce żadne. Młode pokolenie już o tym doskonale wie, a starsze pokolenie nie przyjmuje do siebie konsekwencji tak uproszczonych (i uniwersalnych) reguł. Sama świadomość możliwości funkcjonowania w międzynarodowym obiegu naukowym oraz (w ciągle jeszcze teoretycznym wymiarze) rosnąca konieczność spełniania nowych wymogów awansowych całkowicie zmieniają reguły gry naukowej w Polsce. Przede wszystkim przez silne bodźce finansowe i konkurencyjność niewielkich środków na badania naukowe. Podobnie jak w nauce europejskiej – zaczyna się liczyć nie publikacja, ale miejsce jej wydania; następnie już nie tylko samo jej wydanie, ale międzynarodowy oddźwięk na jej obecność w nauce, czyli kumulujący się przez lata poziom cytowań.

Młoda kadra w Polsce jeszcze nie do końca rozumie mechanizmy rządzące nauką i owe ich okrucieństwo, o którym wspomnieliśmy: nowe pokolenie wciąż pozostaje na etapie konceptualizacji zachodzących zmian przez pryzmat liczenia punktów za publikacje. Kolejny poziom konceptualizacji, który jest ciągle bardzo rzadki wśród młodego pokolenia, to powiązanie liczby punktów z prestiżem czasopisma. Rzecz przecież w nauce nie w punktach, a w prestiżu czasopisma, który jest bezpośrednio skorelowany z miejscem w światowej dystrybucji wyników badań naukowych. Każda dziedzina nauki ma swoje najlepsze czasopisma (i tak dla badań szkolnictwa wyższego są to z pewnością *Higher Education*, *Studies in Higher Education* czy *Research in Higher Education*). Doskonale wiadomo, że dostęp do nich jest niezwykle trudny, współczynnik sukcesu bardzo niski, a światowy poziom czytelnictwa bardzo wysoki. Doskonale również wiadomo, że nie ma w świecie

autorytetów naukowych, które by nie publikowały (między innymi lub przede wszystkim) na krótkiej liście czasopism najlepszych globalnie. Hierachia w nauce opiera się w dużej mierze na funkcjonującej globalnie hierarchii czasopism naukowych. Duża liczba punktów to w polskim przypadku – ciągle jeszcze za słabo konceptualizowany w ten sposób – zamiennik wysokiego prestiżu czasopisma. Obecność w nauce światowej (patrz rodz. 11) bierze się niemal wyłącznie z obecności w najbardziej prestiżowym obiegu naukowym, który tworzą najlepsze – czyli najbardziej prestiżowe, a zarazem najbardziej niedostępne i selektywne – czasopisma. Obok nich funkcjonują globalne czy europejskie czasopisma mniej prestiżowe i mniej selektywne; następnie zupełnie nieprestiżowe i nieselektywne. I wreszcie, w olbrzymiej większości, czasopisma polskie (część B wykazu czasopism naukowych MNiSW w 2014 r. liczyła ponad 2600 pozycji, w systemie obejmującym w sektorze publicznym ok. 81 tys. osób, a zatem jedno czasopismo nieposiadające współczynnika wpływu przypadało nominalnie na 31 osób, a w praktyce na 20–25 osób, przy założeniu, że ok. 1/3 lub 1/4 kadry nie publikuje prac naukowych).

Młode pokolenie zaczyna rozumieć, a pomagają mu w tym rozbudowane bodźce grantowe i awansowe, że polski obieg naukowy musi być częścią obiegu światowego oraz że obecność w pierwszym nie prowadzi w bezpośredni sposób do obecności w drugim. Obok niemal darwinistycznego okrucieństwa najbardziej prestiżowego globalnego obiegu publikacyjnego w nauce – z setek nadesłanych prac ukaże się z czasem tylko kilkanaście lub kilkadziesiąt – ukazuje on jednak również swoją otwartość: upraszczając i pomijając kwestie językowe (bo nie ma sensu dyskusja z oczywistą tezą, że światowa nauka to nauka prezentowana po angielsku), każdy naukowiec ma podobne szanse na publikację swoich prac w najlepszym obiegu. System podwójnych, ślepych recenzji otwiera wszystkim możliwości – choć nie daje gwarancji publikacji. Nie miejsce tu na analizę całości globalnego systemu dystrybucji wyników badań naukowych czy analizę miejsca czasopism amerykańskich w tym systemie, koncentracji własności czasopism czy postulatów otwartej nauki: w praktyce, młoda kadra coraz dokładniej wie, gdzie publikują najlepsi w jej dziedzinie i gdzie oni sami powinni, z czasem, przynajmniej próbować publikować. Polska kadra akademicka również w tym sensie się rozwarstwia, że stwierdzenia dotyczące globalnego charakteru nauki – coraz bardziej oczywiste dla młodych – dla starszych są nadal niezrozumiałe. A nawet wrogie, ponieważ systematyczna dehermetyzacja polskiej nauki równie systematycznie burzy stabilność dotychczasowych, najczęściej lokalnych hierarchii akademickich.

Fundamenty tego nowego rozwarstwienia w nauce są czymś nowym dla polskiej wspólnoty akademickiej: nie można go przypisywać lokalnym upodobaniom czy krajowym rozgrywkom w sferze władzy akademickiej. Idea punktowania publikacji nie została do dzisiaj w Polsce wystarczająco mocno powiązana z globalizacją nauki, z jej międzynarodowym charakterem, z prestiżem w obiegu nauki i z systemem naukowego uznania, tak oczywistym w świecie zachodniej akademii i od ponad półwiecza konceptualizowanym w badaniach szkolnictwa wyższego i w socjologii nauki.

Oczekiwania formułowane pod adresem młodszych pokoleń kadry są dzisiaj coraz bardziej sprecyzowane: młodzi powinni publikować artykuły w czasopiśmie o wysokich współczynnikach wpływu i przynosić coraz więcej zewnętrznego finansowania badawczego, czyli zdobywać granty badawcze. Te kanały publikacyjne są w dużej mierze niedostępne dla starszego pokolenia z kilku powodów, które przewijają się w wywiadach: słabe międzynarodowe kontakty badawcze, słabe umiejętności językowe oraz szeroko diagnozowany brak chęci uczestnictwa w międzynarodowej konkurencji badawczej i w międzynarodowym obiegu naukowym. W wyraźny sposób widać, że choć dla młodszych pokoleń nauka jest międzynarodowa i wysoce konkurencyjna, dla starszych pokoleń ma ona wciąż lokalny i niekonkurencyjny charakter. Akademicką zaściankowość czy badawczy prowincjonalizm młodsze pokolenia naukowców darzą szczególną antypatią, a mogą sobie na to pozwolić niemal wyłącznie dzięki nowym, konkurencyjnym źródłom finansowania badań naukowych i coraz szerszym otwieraniu się zachodniego świata naukowego.

Rosną tym samym w polskiej akademii napięcia międzypokoleniowe, ponieważ to starsze pokolenia – jak wszędzie na świecie – podejmują decyzje dotyczące kariery akademickiej i awansów młodszych pokoleń. Respondenci powszechnie uznają, że subiektywność kryteriów i wyborów, duża rola osobistych kontaktów, funkcjonowanie i siła akademickich koterii w kontekście awansu naukowego są dla nauki zabójcze. Młodzi naukowcy mają swoje marzenie, a jest to marzenie specyficzne dla polskiego kontekstu instytucjonalnego, dawno zrealizowane w systemach europejskich: marzenie o rządach merytokracji w nauce.

Uczestnicy wywiadów – zarówno młodzi, jak i starsi – zgodnie przyznają, że istnieją napięcia między subiektywnymi i obiektywnymi, merytorycznymi i pozamerytorycznymi (czyli powiązanimi z badaniami i powiązanimi ze znajomościami) czynnikami określającymi formę i tempo rozwoju kariery akademickiej. Młodzi naukowcy wykazują silną tendencję do nieakceptowania tradycyjnie istotnej roli kontaktów osobistych w procesie rozwoju kariery, nie zgadzają się na zazwyczaj subiektywną ocenę postępów w dążeniu do naukowej niezależności wystawianą przez kadrę profesorską. Nie zgadzają się na subiektywność zarówno w procedurach postępowań habilitacyjnych, jak i postępowań profesorskich. Mają jedno, wspomniane już marzenie: o dominacji reguł merytokratycznych w nauce. Merytokrację wyobrażają sobie w następujący sposób: jeśli mój dorobek zostanie poddany obiektywnej ocenie (często nawet ilościowej ocenie przeprowadzonej za pomocą punktów przyznawanych za publikacje), to w efekcie owej oceny otrzymam to, na co (obiektywnie) zasługuję. Wprowadzany coraz silniej w życie system punktowy jest głównym źródłem narzekań ze strony wszystkich uczestników wywiadów – ale większość z nich uważa, że jest on obecnie jedynym dostępnym narzędziem umożliwiającym ograniczenie roli powiązań osobistych, subiektywności decyzji awansowych i nieprzewidywalności oceny postępów naukowych i naukowego dorobku pracownika. Jest złem koniecznym, jednym z elementów owego szerszego marzenia o bardziej merytokratycznej akademii (która, jak wiedzą

badacze szkolnictwa wyższego, jest mitem). Na ten temat wypowiedziała się doktor chemii, ujmując ducha omawianych w tamtym czasie reform:

Mnie się jedynie w tym podoba to, że taki człowiek będzie oceniany za [to co] wymierne, udokumentowane – wymierny udokumentowany dorobek naukowy. To co jest na Zachodzie. Jeżeli ja pracuję naukowo, to za tym idą projekty, idą pieniądze, za tym idą publikacje, przecież to można ocenić. Publikacje są ustanawiane w jakimś tam rankingu, jest to wymierny efekt. Jeżeli ministerstwo sobie wymyśli, że jest potrzebne tyle i tyle punktów, to ktoś ten mój dorobek oceni. To albo da mi to stanowisko czy też tytuł naukowy, albo mi go nie da (4/junior/starsza/kobieta/chemia).

Przez wszystkie rozdziały w drugiej części pracy przenikają sygnalizowane tu napięcia: widzimy je zarówno w wywiadach pogłębionych, jak i w analizie statystycznej materiału ilościowego. Napięcia te są nieodłączną częścią zachodniego pejzażu akademickiego, w Polsce jednak przyjmują ostrzejsze formy. Przede wszystkim dlatego, że zachodnie transformacje ostatnich dwóch czy trzech dekad staramy się obecnie skompresować i wprowadzić w życie w tempie nieznanym w systemach zachodnioeuropejskich. Jak pokazują dane zebrane na zagregowanym poziomie systemu (zwłaszcza w rozdz. 5) oraz dane zebrane na mikro poziomie kadry akademickiej (zwłaszcza w rozdz. 8, 10, 11 i 12), brak szerszych zmian powodował rosnącą przepaść między Polską a porównywanymi systemami zachodnimi. Mamy wielką nadzieję, że przepaść ta nie będzie się dalej pogłębiać.

Naukowe badania szkolnictwa wyższego

W książce prezentujemy silne podejście dyscyplinarne i metodologiczne związane z intensywnie rozwijającą się w Europie subdyscypliną naukową: naukowymi badaniami szkolnictwa wyższego (czyli *higher education research*). W kontekście polskim duże znaczenie ma koncentracja na drugim członie tego określenia, a mianowicie *research*. Prezentujemy wyniki badań naukowych – a nie polemikę, publicystykę czy ideologię (choć ideologii, w tym wypadku ideologii akademickiej, czyli własnych silnych przekonań dotyczących idealnego sposobu funkcjonowania szkolnictwa wyższego, jak wiemy z nauk społecznych, jest być może najtrudniej uniknąć). Pola badawcze zajmowane przez *higher education research* są najczęściej dosyć ściśle zdefiniowane, a same badania mają rozległą tradycję teoretyczną. W Polsce ta subdyscyplina w wersji znanej w krajach Europy Zachodniej dopiero zaczyna się od kilkunastu lat rozwijać (choć ma dużą tradycję w powojennej Polsce, patrz Szczepański 1963, 1969, 1974; Borkowski 1978; Tymowski 1980; Chodakowska 1981; patrz też Najduchowska i Wnuk-Lipińska 1990; Wnuk-Lipińska 1996; dziedzictwo polskich badań nad szkolnictwem wyższym, a raczej ich wzlot i upadek, omawia szczegółowo Antonowicz 2012: 170–174), zwłaszcza

wśród najmłodszego pokolenia badaczy. W związku z tak określoną rolą – znaną bardzo dobrze autorowi, ponieważ od 15 lat pracuje w rozległej, europejskiej (a również często globalnej) wspólnocie badaczy szkolnictwa wyższego – musimy uprzedzić potencjalne zarzuty Czytelnika. Otóż prezentowana praca, przynajmniej w sposób bezpośredni, nie wspiera konkretnego zestawu reform i nie proponuje pakietu zmian legislacyjnych, który miałyby zmienić oblicze polskich uczelni i oblicze polskiej nauki (choć w sposób pośredni wyraźnie wspiera pewne wybory i wyraźnie oponuje przeciwko innym). W najszerszym ujęciu: z dużą życzliwością śledzimy aktualną falę reform, chociaż uważamy ją za zbyt zachowawczą, a wprowadzane zmiany – za zbyt mało radykalne. Dajemy temu przeświadczeniu wyraz w wielu miejscach w tej książce. W tym sensie nasza praca nie jest poświęcona reformom, zwłaszcza idealnej ich postaci, ani nie zajmuje się przyszłym kształtem idealnego, polskiego szkolnictwa wyższego. Jeśli udziela rekomendacji reformatorom, to tylko pośrednio, ponieważ nie do nich jest skierowana. Praca nie ma zacięcia publicystycznego i nie bierze udziału w publicystycznych dyskusjach – chociaż może się do nich pośrednio przyczynić (np. prezentując wyniki analiz danych pierwotnych z mikropoziomu kadry akademickiej i wychodząc poza tradycyjną statystykę zagregowaną z makropoziomu systemu czy mezopoziomu poszczególnych instytucji). Część analiz i wniosków może znaleźć przełożenie na politykę publiczną w obszarze szkolnictwa wyższego, ale nie taka jest nasza rola w tej książce.

Ponieważ prac – zwłaszcza monograficznych – w dziedzinie badań szkolnictwa wyższego powstaje w Polsce bardzo niewiele, rodzi się poniekąd naturalne oczekiwanie części czytelników, że będą one odpowiadać na bieżące problemy i najświeższe, najbardziej palące kwestie. Naturalnym odbiorcą publikacji z obszaru *higher education research* jest jednak wspólnota badawcza, która tym obszarem świata społecznego zajmuje się zawodowo, a nie amatorsko (choćby była dzisiaj w Polsce, w porównaniu z największymi systemami w Europie, bardzo mała). Są też inni odbiorcy, w takim kontekście mniej naturalni, ale równie mile przez nas witani – naukowcy zajmujący się badaniami szkolnictwa wyższego jedynie okazjonalnie, z perspektywy swoich dyscyplin, oraz „refleksyjni praktycy” (by odwołać się do klasyfikacji Teichlera 2000: 19). Są wreszcie odbiorcy, których, po prostu, interesują transformacje szkolnictwa wyższego w Polsce i – być może zwłaszcza – w Europie; to im najbardziej może brakować syntetycznej odpowiedzi na pytanie, jak skutecznie reformować polskie szkolnictwo wyższe i polski system nauki.

Międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego starają się wносить wiedzę na temat instytucji uniwersytetu: tradycyjnej instytucji społecznej funkcjonującej w nowych, niespodziewanych dla niej samej, kontekstach społecznych, ekonomicznych i kulturowych. Dużym wyzwaniem dla tego typu badań jest świadomość, że przecież – *de nobis fabula narratur* – opowiadamy o nas samych, czyli badacze zajmują się strukturami, procesami, instytucjami i normami, w których sami funkcjonują. Badając struktury zastane, ale i projektując przyszłe struktury, nie można, jak się wydaje, pochodzić z zasadniczo innej kultury niż kultura

akademicka. Z pewnością nie udawało się, jak dotąd, przychodzenie do badań uniwersytetu z kultury biznesu czy kultury polityki i badanie instytucji uniwersytetu poniekąd z zewnątrz. O uniwersytecie pisali w XX w. przede wszystkim historycy, socjologowie, ekonomiści, filozofowie, politologowie, badacze organizacji, zarządzania i edukacji. Jednakże od mniej więcej 20–30 lat badania szkolnictwa wyższego na świecie coraz bardziej się profesjonalizują; z trudem rodzi się nowa subdyscyplina naukowa, która ma swoje teksty kanoniczne i kanonicznych autorów, swoje paradygmaty i swoje herezje, swoje hierarchie prestiżu, gęstą sieć czasopism naukowych, serii wydawniczych i towarzystw naukowych. Amatorskie, publicystyczne, pozbawione mocnej metodologii i zamknięte w krajowych ramach naukowych badania uniwersytetów nie mają już naukowej racji bytu. Natomiast funkcjonują równoległe do badań naukowych i są niezbędne do podtrzymywania debaty publicznej. Nie mogą jednak ich zastąpić. W Europie kilka tysięcy naukowców zajmuje się wyłącznie funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego; powstają programy magisterskie i doktoranckie, na dorocznych spotkaniach najważniejszych stowarzyszeń naukowych (takich jak EERA, SRHE czy EAIR) pojawia się regularnie ponad tysiąc badaczy. Nowe konteksty badania uniwersytetów rodzą nieznanie wcześniej konteksty instytucjonalne: profesjonalizacja badań doprowadzi zapewne do ukonstytuowania się nowej, dojrzałej teoretycznie i metodologicznie subdyscypliny naukowej. Jednakże jej największą siłą, a zarazem największą słabością w dzisiejszej akademii regularnie podzielonej na tradycyjne dyscypliny naukowe, jest jej transdyscyplinarność. Badania naukowe szkolnictwa wyższego mogą być typowym przykładem tego, co Michael Gibbons (z kolegami) określił mianem *Mode 1 in knowledge production* („wiedza transdyscyplinarna rozwija swoje własne struktury teoretyczne, metody badawcze i typy badawczej praktyki, które trudno zmieścić w ramach dominującej mapy dyscyplinarnej”, Gibbons i in. 1994: 5).

Warto w badaniach szkolnictwa wyższego wychodzić poza obowiązujący dotąd, zdecydowanie monodyscyplinarny sposób myślenia⁴. Warto szkolnictwo wyższe badać, z założenia – transdyscyplinarnie. Warto nie posługiwać się jednostronnie ani perspektywą humanistyki, ani ekonomii (gdyby szukać najbardziej skrajnych ujęć, patrz o formacji „idealistycznych humanistów” i „rynkowych pragmatyków” Dziedziczak-Foltyn 2014), ale korzystać zarazem z pojęciowości i języka nauk edukacyjnych, politycznych, socjologicznych, ekonomicznych, badań organizacji i wielu innych, zwłaszcza w ujęciach, które odwołują się do międzynarodowych danych porównawczych. Warto koncentrować się na przedmiocie badań w kontekście różnych dyscyplin, wychodząc od silnego przekonania, że uniwersytet można poddać głębszej analizie przy użyciu równocześnie kilku perspektyw, których efektu do żadnej z nich przypisać się nie da. Przymuszalnie natomiast nie warto odnosić się do dyskusji paraakademickich i publicystycznych, zarówno

⁴ Prezentowane tu idee rozwijam szeroko w książce *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie* (Kwiek 2010b) oraz licznych tekstach rozproszonych.

krajowych, jak i zagranicznych. Uniwersytet jest wdzięcznym obiektem namysłu publicystycznego, ale, w zasadzie, lokalne dyskusje publicystyczne najczęściej nie mieszczą się w badaniach naukowych, choćby międzynarodowych, porównawczych badaniach nad szkolnictwem wyższym. Mówiąc najogólniej, publicystyczne głosy wspólnoty akademickiej są niezwykle ważne, m.in. z socjologicznego (a z czasem – historycznego) punktu widzenia, ale nie przyczyniają się do narastania wiedzy o szkolnictwie wyższym. Dorobek *higher education research* – bo ten typ badań naukowych chcemy promować – jest w Polsce niezwykle skromny, najczęściej monodyscyplinarny, natomiast transdyscyplinarne czy choćby interdyscyplinarne ujęcia instytucji uniwersytetu w polskim obiegu naukowym niemal nie funkcjonują:

Nie wystarczy już dzisiaj, jak się wydaje, rozważać przyszłości instytucji uniwersytetu wyłącznie lub głównie w kontekście (klasycznych, narodowych – czy nowych, międzynarodowych i porównawczych) badań edukacyjnych. Badania transformacji szkolnictwa wyższego prowadzone jedynie w zamkniętych kontekstach lokalnych (w naszym przypadku – w kontekście polskim) uważamy za interesujące, ale jałowe. Stają się one tym bardziej jałowe, im większą rolę w jego funkcjonowaniu odgrywa kontekst regionalny (europejski) i globalny (Kwiek 2010b: 23)⁵.

⁵ Uważamy, podobnie jak w poprzedniej książce, że uniwersytet musi wciąż na nowo szukać swojego miejsca, bronić swojego miejsca, wreszcie – co jest chyba najlepszym rozwiązaniem – stale pokazywać i redefiniować swoje przyszłe miejsce. „Jak się wydaje, tradycyjna retoryka nowoczesnego uniwersytetu, odwołująca się do tradycji humanistycznych XIX i XX wieku, jest wobec nowej pojęciowości globalnych i europejskich dyskusji całkowicie bezradna: odwołuje się do stosunkowo nieistotnych (w szerszej skali) problemów i ubiera je w nieadekwatne (w szerszej skali) odniesienia a jednocześnie ignoruje takie potężne zjawiska jak globalizacja, europeizacja, zmiany demograficzne czy reformy sektora publicznego. Ponadto, co niezwykle ważne, niemal całkowicie abstrahuje od analiz otoczenia zewnętrznego uniwersytetów, otoczenia innych instytucji publicznych i ich transformacji, i nie jest w stanie w sposób produktywny, sensowny i przekonujący odwoływać się do dostępnych danych empirycznych, w tym do danych statystycznych. W obliczu dominującego dyskursu wspartego na podstawach empirycznych (typu *evidence-informed policy research* w OECD), klasyczny dyskurs humanistyczny pozostaje w praktyce niemy. Uniwersytet ma coraz mniej obrońców, którzy byliby w stanie – byliby skłonni – argumentować na jego rzecz w powszechnie akceptowanym słowniku wspólnym jego pozostałym interesariuszom. Wielka to strata, zarówno dla humanistyki, jak i dla rzeczonych dyskusji” (Kwiek 2010b: 45).

KONTEKSTY TEORETYCZNE W EUROPEJSKICH BADANIACH PORÓWNAWCZYCH

-
- Pytanie o państwo dobrobytu: reformy szkolnictwa wyższego w kontekście reform sektora publicznego
 - Pytanie o międzypokoleniową ruchliwość społeczną: szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa
 - Pytanie o prywatyzację i deprywatyzację: epoka ekspansji edukacyjnej i epoka implozji systemów szkolnictwa wyższego
 - Pytanie o partnerstwa uniwersytetów z przedsiębiorstwami: rola zróżnicowania kanałów wymiany wiedzy
 - Pytanie o badania naukowe: od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni
 - Pytanie o produkcję wiedzy i konkurencyjność gospodarczą: szkolnictwo wyższe w Polsce i w Europie Środkowej
 - Pytanie o kontekst historyczny: postkomunistyczne transformacje uniwersytetów w Europie Środkowej
-

Bibliografia

- Abramo, Giovanni, Ciriaco Andrea D'Angelo i Alessandro Caprasecca (2009). „The Contribution of Star Scientists to Overall Sex Differences in Research Productivity”. *Scientometrics*, 81(1): 137–156.
- Abramo, Giovanni, Ciriaco Andrea D'Angelo i Flavia Di Costa (2009). „Research Collaboration and Productivity: Is there Correlation?” *Higher Education*, 57(2): 155–171.
- Abramo, Giovanni, Ciriaco Andrea D'Angelo i Marco Solazzi (2011a). „Are Researchers that Collaborate More at the International Level Top Performers? An Investigation on the Italian University System”. *Journal of Informetrics*, 5(1): 204–213.
- Abramo, Giovanni, Ciriaco Andrea D'Angelo i Marco Solazzi (2011b). „The Relationship between Scientists' Research Performance and the Degree of Internationalization of Their Research”. *Scientometrics*, 86(3): 629–643.
- Abreu, Maria, Vadim Grinevich, Alan Hughes i Michael Kitson (2009). *Knowledge Exchange between Academics and the Business, Public and Third Sector*. London: UK-Innovation Research Centre.
- Abreu, Maria, Vadim Grinevich, Alan Hughes, Michael Kitson i Philip Ternouth (2008). *Universities, Business and Knowledge Exchange*. London: The Council for Industry and Higher Education.
- Aghion, Philippe (2008). „Growth and the Financing and Governance of Education”. *Proceedings of the International Conference: Privatization in Higher Education*. The Samuel Neaman Institute, Haifa, Israel, January 7–8.
- Aghion, Philippe, Mathias Dewatripont, Caroline Hoxby, Andreu Mas-Colell i André Sapir (2008). *Higher Aspirations: An Agenda for Reforming European Universities*. Brussels: Bruegel.
- Aghion Philippe, Mathias Dewatripont, Caroline Hoxby, Andreu Mas-Colell i Andru Sapir (2009). „The Governance and Performance of Research Universities: Evidence from Europe and the U.S.”. *NBER Working Paper*, 14851.
- Aghion, Philippe i Peter Howitt (2009). *The Economics of Growth*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Aidukaite, Jolanta (2009). „Old Welfare State Theories and New Welfare Regimes in Eastern Europe: Challenges and Implications”. *Communist and Post-Communist Studies*, 42(1): 23–39.
- Aldrich, Howard E. (1999). *Organizations Evolving*. London: Sage Publications.
- Aldrich, Howard E. (2008). *Organizations and Environments*. Stanford: SUP.
- Alexander, F. King i Ronald G. Ehrenberg (red.) (2003). „Maximizing Revenue in Higher Education. Universities, Public Policy, and Revenue Production”. *New Directions for Institutional Research*, 119(September). Jossey-Bass.
- Allan, Elizabeth. J. (2011). „Women's Status in Higher Education. Equity Matters”. ASHE Higher Education Report 2011, 37(1).
- Allen, Jim i Rolf van der Velden (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Allison, Paul D. (1980). „Inequality and Scientific Productivity”. *Social Studies of Science*, 10(2): 163–179.
- Allison, Paul D., J. Scott Long i Tad K. Krauze (1982). „Cumulative Advantage and Inequality in Science”. *American Sociological Review*, 47(5): 615–625.
- Allison, Paul D., John A. Stewart (1974). „Productivity Differences among Scientists: Evidence for Accumulative Advantage”. *American Sociological Review*, 39(4): 596–606.

- Altbach, Philip G. (red.) (1996). *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries*. Princeton: The Carnegie Foundation.
- Altbach, Philip G. (red.) (2000). *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Chestnut Hill, MA: CIHE Boston College.
- Altbach, Philip G. (red.) (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Altbach, Philip G. (2007). *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education*. Chestnut Hill, MA: CIHE Boston College.
- Altbach, Philip G. i Jorge Balán (red.) (2007). *World Class Worldwide. Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Altbach, Philip G. i Lionel S. Lewis (1996). „The Academic Profession in International Perspective”. W: P.G. Altbach (red.), *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries* (s. 3–48). Princeton: Carnegie.
- Altbach, Philip G., Liz Reisberg i Laura E. Rumbley (2010). *Trends in Global Higher Education. Tracking an Academic Revolution*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.
- Altbach, Philip G., Laura Reisberg, Maria Yudkevich, G. Androushchak, I. Pacheco (red.) (2012). *Paying the Professoriate. A Global Comparison of Compensation and Contracts*. New York: Routledge.
- Altbach, Philip G. i Jamil Salmi (red.) (2011). *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Amaral, Alberto (2007). „Higher Education and Quality Assessment. The Many Rationales for Quality”. W: L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H.T. Jensen, J. Komljenović, A. Orphanides i A. Surssock (red.), *Embedding Quality Culture in Higher Education*. Brussels: EUA.
- Amaral, Alberto, Ivar Bleiklie i Christine Musselin (red.) (2008). *From Governance to Identity*. Dordrecht: Springer.
- Amaral, Alberto, Guy Neave, Christine Musselin i Peter Maassen (2009). *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*. Dordrecht: Springer.
- Andrew Webster i Henry Etzkowitz (1998). „Toward a Theoretical Analysis of Academic – Industry Collaboration”. W: H. Etzkowitz, A. Webster, P. Healey (red.), *Capitalizing Knowledge: New Intersections of Industry and Academia* (s. 47–71). Albany: State University of New York Press.
- Antonowicz, Dominik (2004). *Funkcjonowanie sektora publicznego. Brytyjska perspektywa*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Antonowicz, Dominik (2005). *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Antonowicz, Dominik (2012a). „External Influences and Local Responses. Changes in Polish Higher Education 1990–2005”. W: M. Kwiek i P. Maassen (red.), *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway* (s. 87–110). Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Antonowicz, Dominik (2012b). „Europe 2050. New Europeans and Higher Education”. W: M. Kwiek i A. Kurkiewicz (red.), *The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives* (s. 113–126). Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Antonowicz, Dominik (2013). „The Challenges for Higher Education Research in Poland”. *Człowiek i Społeczeństwo*, 35(1): 161–178.
- Antonowicz, Dominik i Jerzy Marian Brzeziński (2013). „Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017”. *Nauka*, 4: 1–35.
- Antonowicz, Dominik i Bartłomiej Gorlewski (2011). *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Warszawa: Instytut Sokratesa.

- Antonowicz, Dominik, Rómulo Pinheiro i Marcelina Smużewska (2014). „The Changing Role of Students' Representation in Poland: An Historical Appraisal”. *Studies in Higher Education*, 39(3): 470–484.
- Arbo, Peter i Paul Benneworth (2007). *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions*. Paris: OECD/IMHE.
- Archer, Louise, Merryn Hutchings i Alistair Ross (2003). *Higher Education and Social Class. Issues of Exclusion and Inclusion*. London: RoutledgeFalmer.
- Arnold, Erik (2011). *International Audit of Research, Development & Innovation in the Czech Republic. Synthesis Report*. Brussels: Technopolis.
- Arum, Richard, Adam Gamoran i Yossi Shavit (2007). „More Inclusion Than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education”. W: Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran (red.), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: SUP.
- Arum, Richard i Josipa Roksa (2011). *Academically Adrift. Limited Learning on College Campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Attewell, Paul i Katherine S. Newman (red.) (2010). *Growing Gaps. Educational Inequality Around the World*. Oxford: OUP.
- Baldrige, Victor, David V. Curtis, George P. Ecker i Gary L. Riley (2000). „Alternative Models of Governance in Higher Education”. W: M.Ch. Brown II (red.), *Organization and Governance in Higher Education* (s. 128–142). Wyd. 5. Boston: Pearson.
- Baranowska, Anna (2011). „Does Horizontal Differentiation Make Any Difference? Heterogeneity of Educational Degrees and Labor Market Entry in Poland”. W: I. Kogan, C. Noelke i M. Gebel (red.), *Making the Transition: Education and Labor Market Entry in Central and Eastern Europe* (s. 216–239). Stanford: SUP.
- Barr, Nicholas (red.) (1994). *Labor Markets And Social Policy in Central and Eastern Europe. The Transition and Beyond*. Oxford: OUP.
- Barr, Nicholas (red.) (2001). *Economic Theory and the Welfare State*. T. 1–3. Cheltenham: Edward Elgar.
- Barr, Nicholas (2004). *Economics of the Welfare State*. Wyd. 4. Oxford: OUP.
- Barr, Nicholas (red.) (2005). *Labor Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe. The Accession and Beyond*. Oxford: OUP.
- Bastedo, Michael N. (2012). „Organizing Higher Education: A Manifesto”. W: M.N. Bastedo (red.), *The Organization of Higher Education. Managing Colleges for a New Era* (s. 3–17). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bauer, Marianne, Berit Askling, Susan Gerard Marton i Ference Marton (1999). *Transforming Universities: Changing Patterns of Governance, Structure and Learning in Swedish Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Becher, Tony (1987). „The Disciplinary Shaping of the Profession”. W: B.R. Clark (red.), *The Academic Profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley: University of California Press.
- Becher, Tony i Maurice Kogan (1980). *Process and Structure in Higher Education*. London: Heinemann.
- Becher, Tony i Maurice Kogan (1992). *Process and Structure in Higher Education*. Wyd. 2. London: Routledge.
- Becher, Tony i Paul R. Trowler (2001). *Academic Tribes and Territories*. Wyd. 2. Berkshire–New York: Open University Press.
- Benneworth, Paul i Ben W. Jongbloed (2010). „Who Matters to Universities? A Stakeholder Perspective on Humanities, Arts and Social Sciences Valorization”. *Higher Education*, 59: 567–588.
- Bentley, Peter James, Hamish Coates, Ian R. Dobson, Leo Goedegebuure i V. Lynn Meek (2013a). „Academic Job Satisfaction from an International Comparative Perspective:

- Factors Associated with Satisfaction Across 12 Countries". W: P.J. Bentley, H. Coates, I.R. Dobson, L. Goedegebuure i V.L. Meeck (red.), *Job Satisfaction around the Academic World*. Dordrecht: Springer.
- Bentley, Peter James, Hamish Coates, Ian R. Dobson, Leo Goedegebuure i V. Lynn Meeck (red.) (2013b). *Job Satisfaction around the Academic World*. Dordrecht: Springer.
- Bentley, Peter James i Svein Kyvik (2012). „Academic Work from a Comparative Perspective: A Survey of Faculty Working Time Across 13 Countries”. *Higher Education*, 63(4): 529–547.
- Bentley, Peter James i Svein Kyvik (2013). „Individual Differences in Faculty Research Time Allocations Across 13 Countries”. *Research in Higher Education*, 54(3): 329–348.
- Berend, Ivan T. (2007). „Social Shock in Transforming Central and Eastern Europe”. *Communist and Post-Communist Studies*, 40(3): 269–280.
- Bernardi, Fabrizio i Gabriele Ballarino (2011). „Higher Education Expansion, Equality of Opportunity and Credential Inflation: A European Comparative Analysis”. A conference presentation at Human Capital and Employment in the European and Mediterranean Area, Bologna, March 11.
- Biagetti, Marco i Sergio Scicchitano (2009). „Inequality in Workers' Lifelong Learning across European Countries: Evidence from EU-SILC Data-set”. *MPRA paper*.
- Bialecki, Ireneusz (2014). „Etos i polityka jakości w nauce”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1–2(43-44): 19–29.
- Bialecki, Ireneusz i Maria Dąbrowa-Szeffler (2009). „Polish Higher Education in Transition. Between Policy Making and Autonomy”. W: D. Palfreyman i T. Tapper (red.), *Structuring Mass Higher Education. The Role of Elite Institutions* (s. 183–199). London: Routledge.
- Birnbaum, Robert (1988). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Blackburn, Robert T. i Janet H. Lawrence (1995). *Faculty at Work. Motivation, Expectation, Satisfaction*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bleiklie, Ivar, Roar Høstaker i Agnete Vabø (2000). *Policy and Practice in Higher Education: Reforming Norwegian Universities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bleiklie, Ivar i Maurice Kogan (2007). „Organization and Governance of Universities”. *Higher Education Quarterly*, 20: 477–493.
- Bohle, Dorothee i Béla Greskovits (2007). „Neoliberalism, Embedded Neoliberalism and Neocorporatism: Towards Transnational Capitalism in Central-Eastern Europe”. *West European Politics*, 30(3): 443–466.
- Bok, Derek (2003). *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*. Princeton: PUP.
- Bonaccorsi, Andrea i Cinzia Daraio (2003). „Age Effects in Scientific Productivity. The Case of Italian National Research Council”. *Scientometrics*, 58(1).
- Bonaccorsi, Andrea i Cinzia Daraio (red.) (2007). *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Bonaccorsi, Andrea, Cinzia Daraio i Aldo Geuna (2010). „Universities in the New Knowledge Landscape: Tensions, Challenges, Change – An Introduction”. *Minerva*, 48: 1–4.
- Bonaccorsi, Andrea, Cinzia Daraio i Léopold Simar (2007). „Efficiency and Productivity in European Universities: Exploring Trade-offs in the Strategic Profile”. W: A. Bonaccorsi i C. Daraio (red.), *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe* (s. 144–207). Cheltenham: Edward Elgar.
- Boni, Alejandra i Melani Walker (red.) (2013). *Human Development and Capabilities. Re-Imagining the University of the Twenty-First Century*. London: Routledge.
- Bonoli, Giuliano, Vic George i Peter Taylor-Gooby (2000). *European Welfare Futures: Towards a Theory of Retrenchment*. Cambridge: Polity Press.

- Bonoli, Giuliano i David Natali (2012). *The Politics of the New Welfare State*. Oxford: OUP.
- Borkowski, Janusz (1978). *Organizacja zarządzania szkołą wyższą*. Warszawa: PAN.
- Bowen, Howard R. i Jack H. Schuster (1986). *American Professors. A National Resource Imperiled*. New York–Oxford: OUP.
- Boyer, Ernest L., Philip G. Altbach i Mary Jean Whitelaw (1994). *The Academic Profession. An International Perspective*. Princeton: The Carnegie Foundation.
- Brady, Henry E. i David Collier (red.) (2010). *Rethinking Social Inquiry: Diverse Tools, Shared Standards*. Wyd. 2. Rowman & Littlefield.
- Branscomb, Lewis M., Fumio Kodama i Richard Florida (red.) (1999). *Industrializing Knowledge: University–Industry Linkages in Japan and the United States*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Braun, Tibor i Wolfgang Glänzel (1996). „International Collaboration: Will it be Keeping Alive East European Research?” *Scientometrics*, 36(2): 247–254.
- Braunerhjelm, Pontus (2007). „Academic Entrepreneurship: Social Norms, University Culture and Policies”. *Science and Public Policy*, 34(90): 619–631.
- Brechelmacher, Angelika, Engel Park, Gülay Ates i David F.J. Campbell (2015). „The Rocky Road to Tenure – Career Paths in Academia”. W: T. Fumasoli, G. Goastellec i B.M. Kehm (red.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Breen, Richard (red.) (2004). *Social Mobility in Europe*. New York: OUP.
- Breneman, David W. i Chester E. Finn (red.) (1978). *Public Policy and Private Higher Education*. Washington DC: The Brookings Institution.
- Brennan, John (2007). „The Academic Profession and Increasing Expectations of Relevance”. W: M. Kogan i U. Teichler (red.), *Key Challenges to the Academic Profession* (s. 19–28). Paris–Kassel: INCHER-Kassel.
- Brew, Angela i David Boud (2009). „Understanding Academics’ Engagement with Research”. W: A. Brew i L. Lucas (red.), *Academic Research and Researchers* (s. 189–203). Maidenhead: Open University Press.
- Brew, Angela i Lisa Lucas (2009). *Academic Research and Researchers*. Maidenhead: Open University Press.
- Brewer, Dominic J., Susan M. Gates i Charles A. Goldman (2002). *In Pursuit of Prestige: Strategy and Competition in U.S. Higher Education*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Brighouse, Harry (2010). „Globalization and the Professional Ethic of the Professoriat”. W: E. Unterhalter i V. Carpentier (red.), *Global Inequalities and Higher Education. Whose Interests Are We Serving?* (s. 287–311). London: Palgrave Macmillan.
- Brighouse, Harry i Elaine Unterhalter (2010). „Education for Primary Goods or for Capabilities?” W: H. Brighouse i I. Robeyns (red.), *Measuring Justice. Primary Goods and Capabilities* (s. 193–214). Cambridge: CUP.
- Brint, Steven (2007). „Can Public Research Universities Compete?” W: R.L. Geiger, C.L. Colbeck, R.L. Williams i Ch.K. Anderson (red.) *Future of the American Public Research University* (s. 91–120). Rotterdam–Taipei: Sense.
- Brown, Phillip i Hugh Lauder (2010). „Economic Globalisation, Skill Formation and the Consequences for Higher Education”. W: M.W. Apple, S.J. Ball i L.A. Gandin (red.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (s. 229–240). London: Routledge.
- Brown, Phillip, Hugh Lauder i David Ashton (2011). *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. Oxford: OUP.
- Bruneel, Johan, Pablo D’Este i Ammon Salter (2010). „Investigating the factors that diminish the barriers to university–industry collaboration”. *Research Policy*, 39: 858–868.
- Brunsson, Nils (2006). *Mechanisms of Hope: Maintaining the Dream of the Rational Organization*. Liber: Universitetsforlaget.

- Brunsson, Nils (2009). *Reform as Routine. Organizational Change and Stability in the Modern World*. Oxford: OUP.
- Brunsson, Nils i Johan P. Olsen (1993). *The Reforming Organization*. Copenhagen: Fagbokforlaget.
- Brunsson, Nils i Johan P. Olsen (1998). „Organizational Theory: Thirty Years of Dismantling, and then?” W: N. Brunsson i J.P. Olsen (red.), *Organizing Organizations* (s. 13–43). Copenhagen: Fagbokforlaget.
- Brunsson, Nils i Kerstin Sahlin-Andersson (2000). „Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform”. *Organization Studies*, 21(4): 721–746.
- Brzeziński, Jerzy (1994). „Rozważania o uniwersytecie”. W: J. Brzeziński i L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo UAM.
- Bucharest Communiqué (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest.
- Busemeyer, Marius R. i Rita Nikolai (2010). „Education”. W: F.G. Castles, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger i Ch. Pierson (red.), *The Oxford Handbook of the Welfare State* (s. 494–508). New York: OUP.
- Bush, Vannevar (1945). *Science: The Endless Frontier. A Report to the President on a Program for Postwar Scientific Research*. Washington: United States Government Printing Office.
- Cain, Michael, Nida Gelazis i Tomasz Ingłot (red.) (2005). *Fighting Poverty and Reforming Social Security: What Can Post-Soviet States Learn From the New Democracies of Central Europe?* Washington, DC: Woodrow Wilson Center.
- Calhoun, Craig (2006). „The University and the Public Good”. *Thesis Eleven*, 84(February): 44–59.
- Campbell, John L. (2004). *Institutional Change and Globalization*. Princeton: PUP.
- Caracelli, Valerie J. i Jennifer C. Greene (1993). „Data Analysis Strategies for Mixed-Method Evaluation Designs”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2): 195–207.
- Carnegie Report (1977). *The States and Private Higher Education. Problems and policies in a New Era. A Report of the Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Castles, Francis G. (red.) (1989). *The Comparative History of Public Policy*. Cambridge: Polity Press.
- Castles, Francis G., Stephan Leibfried, Jane Lewis, Herbert Obinger i Christopher Pierson (2010a). „Introduction”. W: F.G. Castles, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger i Ch. Pierson (red.), *The Oxford Handbook of the Welfare State* (s. 1–15). New York: OUP.
- Castles, Francis G., Stephan Leibfried, Jane Lewis, Herbert Obinger i Christopher Pierson (red.) (2010b). *The Oxford Handbook of the Welfare State*. Oxford: OUP.
- Causa, Orsetta i Åsa Johansson (2009a). „Intergenerational Social Mobility”. *Economics Department Working papers*, 707. Paris: OECD.
- Causa, Orsetta i Åsa Johansson (2009b). „Intergenerational Social Mobility in European OECD countries”. *Economics Department Working papers*, 709. Paris: OECD.
- Centra, John A. (1983). „Research Productivity and Teaching Effectiveness”. *Research in Higher Education*, 18(2).
- Cerami, Alfio i Pieter Vanhuysse (red.) (2009). *Post-Communist Welfare Pathways*. New York: Palgrave.
- Cerych, Ladislav i Paul Sabatier (1986). *Great Expectations and Mixed Performance: The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*. Trentham: European Institute of Education and Social Policy.
- CHEPS (2004). *The 20th Anniversary CHEPS Scenarios. The European Higher Education and Research Landscape 2020*. Enschede: CHEPS.
- CHEPS (2010a). *Progress in Higher Education Reform Across Europe. Funding Reform*. Enschede: CHEPS.

- CHEPS (2010b). *Progress in Higher Education Reform Across Europe. Funding Reform*. T 1: *Executive Summary and Main Report*. Enschede: CHEPS.
- Chmielecka, Ewa (1999). „Przeobrażenia w szkolnictwie wyższym”. W: L. Kolarska-Bobińska (red.), *Druga fala polskich reform* (s. 165–214). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Chodakowska, Janina (1981). *Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej w latach 1944–1951*. Warszawa: Polska Akademia Nauk.
- Clancy, Patric i David D. Dill (red.) (2009). *The Research Mission of the University. Policy Reforms and Institutional Response*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.
- Clark, Burton R. (1960). *The Open Door College. A Case Study*. New York: McGraw-Hill.
- Clark, Burton R. (1977). *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, Burton R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1987). *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, Burton R. (1995). *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon Press.
- Clark, Burton R. (2004). *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*. Berkshire: Open University Press.
- Clark, Burton R. (2007). „A Note on Pursuing Things That Work” W: P.J. Gumpert (red.), *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts* (s. 321–322). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Clark, Burton R. (2008). „The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds”. W: *On Higher Education. Selected Writings, 1956–2006*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion i Keith Morrison (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cohen, Wesley M., Richer R. Nelson i John P. Walsh (2002). „Links and Impacts: The Influence of Public Research on Industrial R&D”. *Management Science*, 48(1): 1–23.
- Cole, Jonathan R. i Stephen Cole (1967). „Scientific Output and Recognition: A Study in the Operation of the Reward System in Science”. *American Sociological Review*, 32(3): 377–390.
- Cole, Jonathan R. i Stephen Cole (1973). *Social Stratification in Science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cole, Jonathan R. i Harriett Zuckerman (1984). „The Productivity Puzzle: Persistence and Change in Patterns of Publication of Men and Women Scientists”. *Advances in Motivation and Achievement*, 2: 217–258.
- Collier, David, Jody Laporte i Janson Seawright (2008). „Typologies: Forming Concepts and Creating Categorical Variables”. W: J.M. Box-Steffensmeier, H.E. Brady i D. Collier (red.), *The Oxford Handbook of Political Methodology* (s. 152–173). New York: OUP.
- Connelly, James i Jack Hayward (red.) (2012). *The Withering of the Welfare State: Regression*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Correia, Fernanda, Alberto Amaral i António Magalhães (2002). „Public and Private Higher Education in Portugal: Unintended Effects of Deregulation”. *European Journal of Education*, 37(4): 457–472.
- Crane, Diana (1965). „Scientists at Major and Minor Universities: A Study of Productivity and Recognition”. *American Sociological Review*, 30: 699–714.
- Creswell, John W. i Vicki L. Plano Clark (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Wyd. 2. Thousand Oaks.
- Cummings, William. K., Olga Bain, Gerard A. Postiglione i Jisuan Jung (2014). „Internationalization of the Academy: Rhetoric, Recent Trends, and Prospects”. W: Futao Huang,

- Martin Finkelstein i Michele Rostan (red.), *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects* (s. 55–78). Dordrecht: Springer.
- Cummings, William K. i Martin J. Finkelstein (2012). *Scholars in the Changing American Academy. New Contexts, New Rules and New Roles*. Dordrecht: Springer.
- Cunning, Mary, Martin Godfrey i Dorota Holzer-Zelazewska (2007). *Vocational Education in the New EU Member States*. Washington DC: the World Bank.
- Curaj, Adrian, Ligia Deca i Eva Egron-Polak (red.) (2015). *Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges*. Dordrecht: Springer.
- Czarnecki, Krzysztof (2013). „Nowe Zarządzanie Publiczne a reforma szkolnictwa wyższego w Polsce”. *Praktyka Teoretyczna*, 1(7): 85–106.
- Czarnecki, Krzysztof (2014). „The Higher Education Policy of ‘Post-communist’ Countries in the Context of Welfare Regimes”. *Poznan University of Economics Review*, 14(2): 43–62.
- D’Este, Pablo i Pari Patel (2007). „University-industry linkages in the UK: What are the factors underlying the variety of interactions with industry?” *Research Policy*, 36: 1295–1313.
- Dale, Roger (2009). „Constructing Europe Through Constructing a European Education Space”. W: M. Simons, M. Olssen i M.A. Peters (red.), *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (s. 369–387). Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.
- Dakowska, Dorota (2015). „Between Competition Imperative and Europeanisation: the Case of Higher Education Reform in Poland”. *Higher Education*, 69(1): 129–141.
- Dakowska, Dorota i Robert Harmsen (2015). „Laboratories of Reforms? The Europeanization of Higher Education in Central and Eastern Europe”. *European Journal of Higher Education*, 5(1): 4–17.
- David, Paul A. i J. Stanley Metcalfe (2010). „‘Only connect’: academic–business research collaborations and the formation of ecologies of innovation”. W: R. Viale, H. Etkowitz (red.), *The Capitalization of Knowledge. A Triple Helix of University–Industry–Government* (s. 74–97). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- de Ridder-Symoens, Hilde (red.) (1996). *A History of the University in Europe. Vol. II. Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*. Cambridge: CUP.
- de Weert, E. (2009). „The Organised Contradictions of Teaching and Research: Reshaping the Academic Profession”. W: J. Enders i E. de Weert (red.), *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives* (s. 134–154). New York: Palgrave.
- Deephouse, David L. i Mark Suchman (2008). „Legitimacy in Organizational Institutionalism”. W: R. Greenwood, Ch. Oliver, R. Suddaby i K. Sahlin (red.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (s. 49–77). London: Sage.
- deLeon, Peter (2006). „The Historical Roots of the Field”. W: M. Moran, M. Rein i R.E. Goodin (red.), *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford: OUP.
- della Porta, Donatella i Michael Keating (red.) (2008). *Approaches and Methodologies in the Social Sciences: A Pluralist Perspective*. New York: CUP.
- Dey, Eric. L., Jeffrey F. Milem i Joseph B. Berger (1997). „Changing Patterns of Publication Productivity: Accumulative Advantage or Institutional Isomorphism?” *Sociology of Education*, 70: 308–323.
- Dill, David D. (2005). „The Degradation of the Academic Ethic: Teaching, Research and the Renewal of Professional Self-Regulation”. W: R. Barnett (red.), *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (s. 178–191). Maidenhead: Open University Press.
- Dill, David D. (2014). „Public Policy Design and University Reform: Insights into Academic Change”. W: Ch. Musselin i Pedro N. Teixeira (red.), *Reforming Higher Education. Public Policy Design and Implementation* (s. 21–38). Dordrecht: Springer.
- Dill, David D. i Frans A. van Vught (red.) (2010). *National Innovation and the Academic Research Enterprise*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Djelic, Marie-Laure i Sigrid Quack (2008). „Institutions and Transnationalization”. W: R. Greenwood, Ch. Oliver, R. Suddaby i K. Sahlin (red.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (s. 299–323). London: Sage.
- Djelic, Marie-Laure i Sigrid Quack (red.) (2010). *Transnational Communities: Shaping Global Economic Governance*. Cambridge: CUP.
- Dobbins, Michael (2011). *Higher Education Policies in Central and Eastern Europe. Convergence towards a Common Model?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dobbins, Michael i Christoph Knill (2014). *Higher Education Governance and Policy Change. International Challenges to Historical Institutions*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dolata, Roman (2008). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Domański, Henryk (2000). *On the Verge of Convergence: Social Stratification in Eastern Europe*. Budapest: CEU Press.
- Domański, Henryk (2004). *O ruchliwości społecznej w Polsce*. Warszawa: IFiS PAN.
- Domański, Henryk (red.) (2008). *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*. Warszawa: IFiS PAN.
- Domański, Henryk (2012). *Prestiż*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Drazen, Allan (1998). „The Political Economy of Delayed Reform”. W: F. Sturzenegger i M. Tommasi (red.), *The Political Economy of Reform* (s. 39–60). Cambridge–London: The MIT Press.
- Drennan, Jonathan, Marie Clarke, Abbey Hyde i Yurgos Politis (2013). „The Research Function of the Academic Profession in Europe”. W: U. Teichler i E.A. Höhle (red.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* (s. 109–136). Dordrecht: Springer.
- Dressel, Paul L. i Lewis B. Mayhew (1974). *Higher Education as a Field of Study. The Emergence of a Profession*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Drozdowicz, Zbigniew (2003). *Uczelnie, uczenie, uczeni*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- Drozdowicz, Zbigniew (red.) (2009). *Uniwersytety. Tradycje – Dzień dzisiejszy – Przyszłość*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Dryzek, John S. (2003). „The Informal Logic of Institutional Design”. W: R.E. Goodin (red.), *The Theory of Institutional Design*. Cambridge: CUP.
- Duczmal, Wojciech (2006). *The Rise of Private Higher Education in Poland. Policies, Markets and Strategies*. Enschede: CHEPS.
- Dumas, Alex i Bryan S. Turner (2009). „Aging in Post-Industrial Societies: Intergenerational conflict and solidarity”. W: J. Powell i J. Hendrick (red.), *The Welfare State and Postindustrial Society: A Global Analysis* (s. 41–56). New York: Springer.
- Dziedziczak-Foltyn, Agnieszka (2014). „Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1–2(43–44): 30–45.
- Dziedziczak-Foltyn, Agnieszka i Kazimierz Musiał (2009). „Kontrolować czy nadzorować? Modelowanie polskiej polityki szkolnictwa wyższego z punktu widzenia reform realizowanych w krajach nordyckich”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(34): 102–128.
- Dziedziczak-Foltyn, Agnieszka i Kazimierz Musiał (2010). „Pod znakiem jakości – priorytet w kształtowaniu polityki szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich i w Polsce”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1–2(35–36): 30–59.
- Eckel, Peter D. i Adrianna Kezar (2003). *Taking the Reins: Institutional Transformation in Higher Education*. Westport: Praeger.
- Ekiert, Grzegorz i Stephen E. Hanson (red.) (2003). *Capitalism and Democracy in Central and Eastern Europe. Assessing the Legacy of Communist Rule*. Cambridge: CUP.
- Elkana, Yehuda, Joshua Lederberg, Robert K. Merton, Arnold Thackray i Harriet Zuckerman (red.) (1978). *Toward a Metric of Science: The Advent of Science Indicators*. New York: Wiley.
- Elster, Jon, Claus Offe i Ulrich K. Preuss (1998). *Institutional Design in Post-Communist Societies. Rebuilding the Ship at Sea*. Cambridge: CUP.

- Enders, Jürgen (red.) (2000). *Employment and Working Conditions of Academic Staff in Europe*. Frankfurt: GEW.
- Enders, Jürgen (red.) (2001). *Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Conditions*. Westport and London: Greenwood Press.
- Enders, Jürgen (2006). „The Academic Profession”. W: J.J.F. Forest i P.G. Altbach (red.), *International Handbook of Higher Education*. Cz. 1. Dordrecht: Springer.
- Enders, Jürgen, Harry F. de Boer i Don F. Westerheiden (red.) (2011). *Reform of Higher Education in Europe*. Rotterdam: Sense.
- Enders, Jürgen i Oliver Fulton (red.) (2002). *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations*. Dordrecht: Kluwer.
- Enders, Jürgen i Ben Jongbloed (red.) (2007). *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Enders, Jürgen i Christine Musselin (2008). „Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century”. W: OECD, *Higher Education to 2030*. T. 1: *Demography* (s. 125–150). Paris: OECD.
- Enders, Jürgen i Ulrich Teichler (1997). „A Victim of Their Own Success? Employment and Working Conditions of Academic Staff in Comparative Perspective”. *Higher Education*, 34: 347–374.
- Enders, Jürgen i E. de Weert (2004). *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*. Frankfurt: GEW.
- Enders, Jürgen i Egberg de Weert (2009a). „Towards a T-shaped Profession: Academic Work and Career in the Knowledge Society”. W: J. Enders i E. de Weert (red.), *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives* (s. 251–272). New York: Palgrave.
- Enders, Jürgen i Egbert de Weert (red.) (2009b). *The Changing Face of Academic Life: Analytical and Comparative Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Esping-Andersen, Gøsta (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: PUP.
- Esping-Andersen, Gøsta (red.) (1996). *Welfare States in Transition. National Adaptations in Global Economies*. London: Sage.
- Esping-Andersen, Gøsta (red.) (2001). *Incomplete Revolution: Adapting Welfare States to Women's New Roles*. Cambridge: Polity Press.
- Esping-Andersen, Gøsta (2009). *The Incomplete Revolution. Adapting to Women's New Roles*. Cambridge: Polity Press.
- Etzkowitz, Henry (2003). „Research groups as ‘quasi-firms’: the invention of the entrepreneurial university”. *Science and Public Policy*, 32: 109–121.
- Etzkowitz, Henry (2008). *The Triple Helix. University-Industry-Government Innovation in Action*. New York: Routledge.
- Etzkowitz, Henry (2010). „A company of their own: entrepreneurial scientists and the capitalization of knowledge”. W: R. Viale i H. Etzkowitz (red.), *The Capitalization of Knowledge. A Triple Helix of University-Industry-Government* (s. 201–217). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Etzkowitz, Henry i Andrew Webster (1998). „Entrepreneurial Science: The Second Academic Revolution”. W: H. Etzkowitz, A. Webster i P. Healey (red.), *Capitalizing Knowledge: New Intersections of Industry and Academia* (s. 21–46). Albany: State University of New York Press.
- Etzkowitz, Henry, Andrew Webster, Christiane Gebhardt i Branca Regina Cantisano Terra (2000). „The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm”. *Research Policy*, 29: 313–330.
- Etzkowitz, Henry, Andrew Webster i Peter Healey (red.) (1998). *Capitalizing Knowledge: New Intersections of Industry and Academia*. Albany: State University of New York Press.
- Eurostudent (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Hannover: HIS.

- EY/IBNGR (2010). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku*. Warszawa: MNiSW.
- Fairweather, James S. (1988). *Entrepreneurship and Higher Education: Lessons for Colleges, Universities, and Industry*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 6. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- Fenger, H.J.M. (2007). „Welfare Regimes in Central and Eastern Europe: Incorporating post-communist countries in a welfare regime typology”. *Contemporary Issues and Ideas in Social Sciences*, 3(2).
- Ferge, Zsuzsa (1997). „The Perils of the Welfare State’s Withdrawal”. *Social Research*, 64(4): 1381–1402.
- Ferge, Zsuzsa (2008). „Is There a Specific East-Central European Welfare Culture”. W: W. van Oorschot, M. Opielka i B. Pfau-Effinger (red.), *Culture and welfare state: values and social policy in comparative perspective*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Ferge, Zsuzsa i Gábor Juhász (2004). „Accession and Social Policy – The Case of Hungary”. *Journal of European Social Policy*, 14(3).
- Ferrera, Maurizio (2005). *The Boundaries of Welfare: European Integration and the New Spatial Politics of Social Protection*. Oxford: OUP.
- Finkelstein, Martin J. (1984). *The American Academic Profession. A Synthesis of Social Scientific Inquiry Since World War II*. Columbus: Ohio State University Press.
- Finkelstein, Martin J. (2010). *The Balance between Teaching and Research in the Work Life of American Academics, 1992–2007: Is it Changing?* (s. 213–233). Hiroshima: RIHE.
- Finkelstein, Martin J., Robert K. Seal i Jack H. Schuster (1998). *The New Academic Generation. A Profession in Transformation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Finkelstein, Martin J. i Wendiann Sethi (2014). „Patterns of Faculty Internationalization: A Predictive Model”. W: F. Huang, M.J. Finkelstein i M. Rostan (red.), *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects* (s. 237–258). Dordrecht: Springer.
- Fisher, Robert Leslie (2005). *The Research Productivity of Scientists*. Lanham: UP of America.
- Fitzgerald, Tanya (2014). *Women Leaders in Higher Education. Shattering the Myths*. London: Routledge
- Flores-Crespo, Pedro (2007). „Situating Education in the Human Capabilities Approach”. W: M. Walker i E. Unterhalter (red.), *Amartya Sen’s Capability Approach and Social Justice in Education* (s. 45–66). New York: Palgrave.
- Florida, Richard i Wesley M. Cohen (1999). „Engine or Infrastructure? The University Role in Economic Development”. W: L.M. Branscomb, F. Kodama i R. Florida (red.), *Industrializing Knowledge: University–Industry Linkages in Japan and the United States* (s. 589–610). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Foray, Dominique (2006). *The Economics of Knowledge*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Fox, Mary Frank (1983). „Publication Productivity among Scientists: A Critical Review”. *Social Studies of Science*, 13: 285–305.
- Fox, Mary Frank (1992). „Research, Teaching, and Publication Productivity” Mutuality Versus Competition in Academia”. *Sociology of Education*, 65(4): 293–305.
- Frank, Robert H. (1985). *Choosing the Right Pond. Human Behavior and the Quest for Status*. New York: OUP.
- Frank, Robert H. (2007). *Falling Behind: How Rising Inequality harms the Middle Class*. Berkeley: University of California Press.
- Frericks, Patricia i Robert Maier (2012). *European Capitalist Welfare Societies*. New York: Palgrave.
- Freeman, Brigid, Simon Marginson i Russell Tytler (2015). *The Age of STEM. Educational Policy and Practice across the World in Science, Technology, Engineering and Mathematics*. New York: Routledge.
- FRP (2009). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020. Projekt środowiskowy*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.

- Fuller, Alison, Sue Heath i Brenda Johnston (red.) (2011). *Rethinking Widening Participation in Higher Education. The Role of Social Networks*. London–New York: Routledge.
- Fulton, Olivier (2000). „Academic Staff in the United Kingdom”. W: J. Enders (red.), *Employment and Working Conditions of Academic Staff in Europe*. Frankfurt a/MaW: GEW.
- Fulton Oliver i Chris Holland (2001). „Profession or Proletariat: Academic Staff in the United Kingdom after Two Decades of Change”. W: J. Enders (red.), *Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Conditions*. Westport–London: Greenwood Press.
- Fulton, Oliver, Pablo Santiago, Charles Edquist, Elaine El-Khawas i Elsa Hackl (2007). *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*. Paris: OECD.
- Furlong, Andy i Fred Cartmel (2009). *Higher Education and Social Justice*. Maidenhead: Open University Press.
- Garfinkel, Irwin, Lee Rainwater i Timothy Smeeding (2010). *Wealth and Welfare States: Is America a Laggard or Leader?* Oxford: OUP.
- Gaston, Jerry (1978). *The Reward System in British and American Science*. New York: Wiley & Sons.
- Geiger, Roger L. (1986). *Private Sectors in Higher Education. Structure, Function, and Change in Eight Countries*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Geiger, Roger L. (1988). *Conference Report: Privatization of Higher Education*. Princeton: International Council for Educational Development.
- Geiger, Roger L. (2004). *Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford: SUP.
- Geiger, Roger L. (2007). „The Publicness of Private Higher Education: Examples from the United States”. W: J. Enders i B. Jongbloed (red.), *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Geiger, Roger L., Carol L. Colbeck, Roger L. Williams i Christian K. Anderson (red.) (2007). *Future of the American Public Research University*. Rotterdam–Taipei: Sense.
- Geiger, Roger L. i Cresto M. Sà (2011). *Tapping the Riches of Science. Universities and the Promise of Economic Growth*. Cambridge, MA: HUP.
- George, Alexander L. i Andrew Bennett (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Geryk, Marcin (2012). *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH w Warszawie.
- Geuna, Aldo (1998). „The Internationalisation of European Universities: A Return to Medieval Roots”. *Minerva*, 36(3): 253–270.
- Geuna, Aldo (1999). *The Economics of Knowledge Production. Funding and Structure of University Research*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Geuna, Aldo (2001). „The Changing Rationale for European University Research Funding: Are There Negative Unintended Consequences?” *Journal of Economic Issues*, 35(3).
- Geuna, Aldo i Ben R. Martin (2003). „University research evaluation and funding: An international comparison”. *Minerva*, 41: 277–304.
- Geuna, Aldo i Alessandro Muscio (2009). „The Governance of University Knowledge Transfer: A Critical Review of the Literature”. *Minerva*, 47: 93–114.
- Geuna, Aldo i Lionel J.J. Nesta (2006). „University patenting and its effects on academic research: The emerging European evidence”. *Research Policy*, 35: 790–807.
- Gibbons, Michael (1992). „The Industrial-Academic Research Agenda”. W: T.G. Whiston i R.L. Geiger (red.), *Research and Higher Education* (s. 89–101). Buckingham: Open University Press.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott i Martin Trow (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Stockholm: FRN.

- Gilbert, Neil (2004). *Transformation of the Welfare State. The Silent Surrender of Public Responsibility*. Oxford: OUP.
- Gizelis, Theodora-Ismene (2005). „Globalization, Integration, and the European Welfare State”. *International Interactions*, 31.
- Glatzer, Miguel i Dietrich Rueschemeyer (red.) (2005). *Globalization and the Future of the Welfare State*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Goastellec, Gaële i Nicolas Pekari (2013). „Gender Differences and Inequalities in Academia: Findings in Europe”. W: U. Teichler i E.A. Höhle (red.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* (s. 55–78). Dordrecht: Springer.
- Goddard, John (2000). *The Response of HEIs to Regional Needs*. Newcastle upon Tyne.
- Goddard, John i Jaana Puukka (2008). „The engagement of higher education institutions in regional development: An overview of the opportunities and challenges”. *Higher Education Management and Policy*, 20(2): 11–41.
- Godin, Benoit i Yves Gingras (2000a). „Impact of Collaborative Research on Academic Science”. *Science and Public Policy*, 27(1): 65–73.
- Godin Benoit i Yves Gingras (2000b). „The place of universities in the system of knowledge production”. *Research Policy*, 29: 273–278.
- Goedegebuure, Leo, Frans Kaiser, Peter Maassen, Lynn Meek, Frans van Vught i Egbert de Weert (red.) (1993). *Higher Education Policy: An International Comparative Perspective*. Oxford: Pergamon.
- Goedegebuure, Leo, V. Lynn Meek, Osmo Kivinen i Risto Rinne (1996). „On Diversity, Differentiation and Convergence”. W: V. Lynn Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, R. Rinne (red.), *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education* (s. 2–13). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Golinowska, Stanisława, Peter Hengstenberg i Maciej Żukowski (red.) (2009). *Diversity and Commonality in European Social Policies: the Forging of a European Social Model*. Warsaw: Scholar and Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Gómez-Núñez, Antonio Jesus, Benjamin Vargas-Quesada, Félix de Moya-Anegón, Wolfgang Glänzel (2011). „Improving SCImago Journal and Country Rank (SJR) Subject Classification Through Reference Analysis”. *Scientometrics*, 89: 741–758.
- Goodin, Robert E. (1996). „Institutions and Their Design”. W: R.E. Goodin (red.), *The Theory of Institutional Design*. Cambridge: CUP.
- Goodin, Robert E. (red.) (2003). *The Theory of Institutional Design*. Cambridge: CUP.
- Goodman, Paul (1962). *The Community of Scholars*. New York: Random House.
- Gornitzka, Åse (1999). „Governmental Policies and Organisational Change in Higher Education”. *Higher Education*, 38(1): 5–31.
- Gornitzka, Åse (2005). „Coordinating Policies for a ‘Europe of Knowledge’. Emerging Practices of the ‘Open Method of Coordination’ in Education and Research”. *ARENA Working Paper*, 16(March).
- Gornitzka, Åse (2006). „What is the use of Bologna in national reform? The case of Norwegian quality reform in higher education”. W: V. Tomusk (red.), *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery* (s. 19–41). Dordrecht: Springer.
- Gornitzka, Åse (2007). „The Lisbon Process: A Supranational Policy Perspective”. W: P. Maassen i J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (s. 155–178). Dordrecht: Springer.
- Gornitzka, Åse, Maurice Kogan i Alberto Amaral (red.) (2005). *Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation*. Dordrecht: Springer.
- Gornitzka, Åse i Peter Maassen (2007). „An Instrument for National Political Agendas: The Hierarchical Vision”. W: P. Maassen i J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (s. 81–98). Dordrecht: Springer.

- Gornitzka, Åse i Peter Maassen (2011). „University governance reforms, global scripts and the ‘Nordic Model’. Accounting for policy change?” W: J. Schmid, K. Amos, J. Schrader i A. Thiel (red.), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (s. 149–177). Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Gornitzka, Åse, Peter Maassen, J.P. Olsen i B. Stensaker (2007). „‘Europe of Knowledge’: Search for a New Pact”. W: P. Maassen i J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (s. 181–214). Dordrecht: Springer.
- Gottlieb, Esther E. i Bruce Keith (1997). „The Academic Research-Teaching Nexus in Eight Advanced-Industrialized Countries”. *Higher Education*, 34(3): 397–419.
- Gouldner, Alvin (1957). „Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Rules”. *Administrative Science Quarterly*, 2: 281–306.
- Góralaska, Renata (2003). *Studenci uniwersytety końca XX wieku*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Greene, Jennifer C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, Jennifer C., Valerie J. Caracelli i Wendy F. Graham (1989). „Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3): 255–274.
- Gulbrandsen, Magnus, David Mowery i Maryann Feldman (2011). „Introduction to the special section: Heterogeneity and university-industry relations”. *Research Policy*, 40: 11–15.
- Gulbrandsen, Magnus i Stieg Slipsaeter (2007). „The third mission and the entrepreneurial university model”. W: A. Bonaccorsi i C. Daraio (red.), *Universities and Strategic Knowledge Creation: Specialization and Performance in Europe* (s. 112–143). Cheltenham: Edward Elgar.
- Gumport, Patricia J., Maria Iannozzi, Susan Shaman i Robert Zemsky (1997). „The United States Country Report: Trends in Higher Education from Massification to Post-Massification”. W: *Academic Reforms in the World: Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education. RIHE International Seminar Reports No. 10* (s. 57–93). RIHE: Hiroshima University.
- GUS (2014). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2009). *Prognoza ludności na lata 2008-2035*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Guston, David H. (2000). *Between Politics and Science: Assuring the Integrity and Productivity of Research*. Cambridge: CUP.
- Guston, David H. i Kenneth Keniston (1994a). „Introduction: The Social Contract for Science”. W: D.H. Guston i K. Keniston (red.), *The Fragile Contract: University Science and the Federal Government* (s. 1–41). Cambridge–London: The MIT Press.
- Guston, David H. i Kenneth Keniston (red.) (1994b). *The Fragile Contract: University Science and the Federal Government*. Cambridge–London: The MIT Press.
- Hacker, Jacob S. i Paul Pierson (2011). *Winner-Take-All Politics: How Washington Made the Rich Richer – And Turned Its Back on the Middle Class*. New York: Simon and Schuster.
- Hagstrom, Warren O. (1965). *The Scientific Community*. New York: Basic Books.
- Hanell Thomas i Jörg Neubauer (2006). *Geographies of Knowledge Production in Europe*. Stockholm: NORDREGIO (Nordic Center for Spatial Development).
- Hannan, Michael T. i John H. Freeman (1989). *Organizational Ecology*. Cambridge, MA: HUP.
- Hannan, Michael T., László Pólos i Glenn R. Carroll (2007). *Logics of Organization Theory. Audiences, Codes, and Ecologies*. Princeton: PUP.
- Hattie, John i Herbert W. Marsh (1996). „The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis”. *Review of Educational Research*, 66(4).
- Hattie, John i Herbert W. Marsh (2002). „The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness”. *The Journal of Higher Education*, 73(5).
- Häusermann, Silja (2010). *The Politics of Welfare State Reform in Continental Europe: Modernization in Hard Times*. Cambridge: CUP.
- Hay, Colin, Michael Lister i David Marsh (red.) (2006). *The State: Theories and Issues*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

- Hay, Colin i Daniel Wincott (2012). *The Political Economy of European Welfare States*. New York: Palgrave.
- Hazelkorn, Ellen (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. New York: Palgrave Macmillan.
- He, Zilin, Xuesong Geng, i Colin Campbell-Hunt (2009). „Research Collaboration and Research Output: A Longitudinal Study of 65 Biomedical Scientists in a New Zealand University”. *Research Policy*, 38(2): 306–317.
- Held, David i Anthony McGrew (red.) (2007). *Globalization Theory. Approaches and Controversies*. Cambridge: Polity Press.
- Heller, Donald E. i Claire Callender (red.) (2013). *Student Financing of Higher Education. A Comparative Perspective*. New York: Routledge.
- Hemerijck, Anton (2013). *Changing Welfare States*. Oxford: OUP.
- Herbst, Mikołaj i Jakub Rok (2014). „Equity in an Educational Boom: lessons from the expansion and marketisation of tertiary schooling in Poland”. *European Journal of Education*, 49(3): 435–450.
- Heyns, Barbara i Ireneusz Białecki (1993). „Educational Inequalities in Postwar Poland”. W: Y. Shavit i H.-P. Blossfeld (red.), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries* (s. 303–336). Boulder: Westview Press.
- Hibberts, Mary, R. Burke Johnson i Keith Hudson (2012). „Common Survey Sampling Techniques”. W: L. Gideon (red.), *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences* (s. 53–74). Dordrecht: Springer.
- Hirsch, Fred (1976). *Social Limits to Growth*. Cambridge: Harvard UP.
- Høj, Jens, Vincenzo Galasso, Giuseppe Nicoletti i Thai-Thanh Dang (2006). „The Political Economy of Structural Reform: Empirical Evidence from OECD Countries”. *OECD Economics Department Working Papers*, 501, Paris: OECD.
- Holzer, Harry J., Julia I. Lane, David B. Rosenblum i Fredrik Andersson (2011). *Where are All the Good Jobs Going? What National and Local Job Quality and Dynamics May Mean for US Workers*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hovey, Harold (1999). „State Spending for Higher Education in the Next Decade. The Battle to Sustain Current Support”. Report for the National Center for Public Policy and Higher Education.
- Huang, Futao (2012). „Higher Education from massification to universal access: a perspective from Japan”. *Higher Education*. 63. 257–270.
- Huang, Futao, Martin Finkelstein i Michele Rostan (2014). *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects*. Dordrecht: Springer.
- Hurrelmann, Achim, Stephan Leibfried, Kerstin Martens i Peter Mayer (red.) (2007). *Transforming the Golden-Age Nation State*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- IBE (2011). *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. Warszawa: IBE.
- Inglot, Tomasz (2008). *Welfare States in East Central Europe 1919–2004*. Cambridge: CUP.
- Irvine, John i Ben R. Martin (1984). *Foresight in Science. Picking the Winners*. London: Frances Pinter.
- Iversen, Torben (2005). *Capitalism, Democracy, and Welfare*. Cambridge: CUP.
- Jajszczyk, Andrzej (2009). „Polska w obliczu globalizacji szkolnictwa wyższego”. *Kultura/Polityka* 5: 73–85.
- Jajszczyk, Andrzej (2008). „Siedem grzechów polskiego szkolnictwa wyższego w Polsce”. *INFOS* 9(33): 1–4.
- Jakobi, Anja P. (2009). *International Organizations and Lifelong Learning: From Global Agendas to Policy Diffusion*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jakobi, Anja, Kerstin Martens i Klaus Dieter Wolf (2010). *Education in Political Science. Discovering a Neglected Field*. New York: Routledge.

- Johnstone, D. Bruce (1986). *Sharing the Costs of Higher Education: Student Financial Assistance in the United Kingdom, the Federal Republic of Germany, France, Sweden, and the United States*. New York: College Entrance Examination Board.
- Johnstone, D. Bruce (1998). „The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms”. *Report to the UNESCO World Conference on Higher Education, Paris, October 5–9, 1998*.
- Johnstone, D. Bruce (2006). *Financing Higher Education. Cost-Sharing in International Perspective*. Boston: CIHE.
- Johnstone, D. Bruce (2007a). „Financing the American Public Research University: Lessons from an International Perspective”. W: R.L. Geiger, C.L. Colbeck, R.L. Williams i Ch.K. Anderson (red.), *Future of the American Public Research University* (s. 55–70). Rotterdam–Taipei: Sense.
- Johnstone, D. Bruce (2007b). „Privatization in and of higher education”. Paper presented at the International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project, www.gse.buffalo.edu.
- Johnstone, D. Bruce (2012). „The Costs of Higher Education”. W: P.G. Altbach (red.), *International Higher Education. An Encyclopedia*. T. 1 (s. 59–89). New York–London: Garland Publishing.
- Johnstone, D. Bruce i Pamela N. Marcucci (2007). *Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost-Sharing, Student Loans, and the Support of Academic Research. Prepared for the UNESCO Forum on Higher Education*. www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html.
- Johnstone, D. Bruce i Pamela N. Marcucci (2010). *Financing Higher Education Worldwide. Who Pays? Who Should Pay?*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jones, Glen A., Patricia L. McCarney i Michael K. Skolnik (red.) (2005). *Creating Knowledge, Strengthening Nations. The Changing Role of Higher Education*. Toronto: University of Toronto Press.
- Jongbloed, Ben, Jürgen Enders i Carlo Salerno (2008). „Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda”. *Higher Education*, 56: 303–324.
- Jongbloed, Ben i Arend Zomer (2012). „Valorisation, Knowledge Transfer and IP Creating Value from Academic Knowledge”. W: P. Temple (red.), *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organisation and Global Change* (s. 82–102). London–New York: Routledge.
- Kahin, Brian i Dominique Foray (red.) (2006). *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy*. Cambridge: The MIT Press.
- Kancelaria Senatu (2010). *Informacja o pakiecie ustaw dotyczących reformy nauki polskiej przyjętych na 63. posiedzeniu Sejmu w dniu 18 marca 2010 r.* Warszawa: Biuro Analiz i Dokumentacji. Dział Analiz i Opracowań Tematycznych.
- Katz, J. Sylvan i Ben R. Martin (1997). „What Is Research Collaboration?” *Research Policy*, 26: 1–18.
- KE (2003). *The Role of the universities in the Europe of knowledge*. Brussels: European Commission. COM(2003) 58 final.
- KE (2005). *Mobilising the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*. Brussels: European Commission. COM(2005) 152 final.
- KE (2006). *Delivering on the Modernisation Agenda for universities: Education, Research, and Innovation*. Brussels: COM(2006) 208 final.
- KE (2007). *Remuneration of Researchers in the Public and Private Sectors*. Brussels: the European Commission.
- KE (2009a). *Europe's Regional Research Systems: Current Trends and Structures*. Brussels: European Commission.

- KE (2009b). *Students and Higher Education Reform*. Brussels: European Commission.
- KE (2010). *Employers' Perception of Graduate Employability. Analytical Report*. Brussels: European Commission.
- KE (2011a). „An EU Strategy for Modernising Higher Education – Questions and Answers”. Brussels: Memo/11/615.
- KE (2011b). *Commission Staff Working Document accompanying the document „Supporting Growth and Jobs – an Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education”*. Brussels: SEC 1063 final.
- KE (2011c). *Supporting Growth and Jobs – an Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education Systems. Communication from the European Commission*. Brussels. COM 567/2.
- Kehm, Barbara (2009). „Doctoral Education: Pressures for Change and Modernisation”. W: J. Enders i E. de Weert (red.), *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives* (s. 155–170). New York: Palgrave.
- Kehm, Barbara M. i Ulrich Teichler (red.) (2013). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. Dordrecht: Springer.
- Kehm, Jeroen Huisman i Bjorn Stensaker (red.). *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target* (s. 107–124). Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.
- Kennedy, Donald (1997). *Academic Duty*. Cambridge, MA: HUP.
- Kerr, Clark (2001). *The Uses of the University*. Cambridge, MA: HUP.
- Kezar, Adrianna J. (2001). „Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century: recent Research and Conceptualizations”. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 28(4). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kezar, Adrianna J. (2012). „Organizational Change in a Global, Postmodern World”. W: M.N. Bastedo (red.), *The Organization of Higher Education: Managing Colleges for a New Era* (s. 181–221). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Kezar, Adrianna (2014). *How Colleges Change. Understanding, Leading and Enacting Change*. New York: Routledge.
- Kezar, Adrianna i Cecile Sam (2010a). „Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education Theories and Tensions”. *ASHE Higher Education Report*, 36:5.
- Kezar, Adrianna i Cecile Sam (2010b). „Understanding the New Majority of Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education: Demographics, Experiences, and Plans of Action”. *ASHE Higher Education Report*, 36(4).
- Kiewra, Kenneth A. i John W. Creswell (2000). „Conversations with Three Highly Productive Educational Psychologists: Richard Anderson, Richard Mayer i Michael Pressley”. *Educational Psychology Review*, 12(1): 135–161.
- King, Roger (2004). *The University in the Global Age*. New York: Palgrave.
- King, Roger (2009). *Governing universities globally. Organizations, regulation and rankings*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Knight, Jane (red.) (2009). *Financing Access and Equity in Higher Education*. Rotterdam: Sense.
- Knight, Jane (2012). „Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education”. W: D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl i T. Adams (red.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (s. 27–42). London: Sage.
- Kogan, Irena, Clemens Noelke i Michael Gebel (red.) (2011). *Making the Transition: Education and Labor Market Entry in Central and Eastern Europe*. Stanford: SUP.
- Kogan, Maurice (1992). „Political Science”. W: R.C. Burton i G. Neave (red.), *The Encyclopedia of Higher Education*. T. 3: *Analytical Perspectives* (s. 1926–1932). Oxford: Pergamon.
- Kogan, Maurice, Marianne Bauer, Ivar Bleiklie i Mary Henkel (2000). *Transforming Higher Education: A Comparative Study*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kogan, Maurice i Stephen Hanney (2000). *Reforming Higher Education*. London: Jessica Kingsley.

- Kogan, Maurice i Ulrich Teichler (red.) (2007). *Key Challenges to the Academic Profession*. Paris–Kassel: INCHER-Kassel.
- Kolarska-Bobińska, Lena (red.) (1999). *Druga fala polskich reform*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Kovacs, Janos Matyasc (2002). „Approaching the EU and Reaching the US? Rival Narratives on Transforming Welfare Regimes in East-Central Europe”. *West European Politics*, 25(2): 175–204.
- KPK (2012). *Udział Polski w 7. Programie Ramowym*. Warszawa: KPK.
- KRASP (2009). *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Krücken, Georg, Anna Kosmützky i Marc Torka (red.) (2007). *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Krücken, Georg i Frank Meier (2006). „Turning the University into an Organizational Actor”. W: G.S. Drori, J.W. Meyer i H. Hwang (red.), *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change* (s. 241–257). Oxford: OUP.
- Kwiek, Marek (2000). „The Nation-State, Globalization and the Modern Institution of the University”. *Theoria. A Journal of Social and Political Theory*, 96 (December): 74–99.
- Kwiek, Marek (2001a). „Globalization and Higher Education?” *Higher Education in Europe*, 3/2000-1/2001: 27–39.
- Kwiek, Marek (2001b). „Social and Cultural Dimensions of Current Transformations of the Institution of the University”. *Higher Education in Europe*, 28(3): 399–441.
- Kwiek, Marek (2003a). „Academe in Transition: Transformations in the Polish Academic Profession”. *Higher Education*, 45(4): 455–476.
- Kwiek, Marek (2003b). „The State, the Market, and Higher Education. Challenges for the New Century”. W: M. Kwiek (red.), *The University Globalization, Central Europe* (s. 71–114). Frankfurt a/M: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2003c). „The Social Functions of the University in the Context of the Changing State/Market Relations (the Global, European Union and Accession Countries’ Perspectives)”. W: J. de Groof i G. Lauwers (red.), *Globalisation and Competition in Education* (s. 118–131). Antwerpen: Wolf Legal Publishers.
- Kwiek, Marek, (red.) (2003d). *The University, Globalization, Central Europe*. Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2004a). *Doctoral Studies and Qualifications: Poland*. W: J. Sadlak (red.), *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States* (s. 119–134). Bucharest: UNESCO.
- Kwiek, Marek (2004b). „Education and Human Rights in Poland”. W: J. De Groof, G. Lauwers (red.), *No Person Shall Be Denied the Right To Education: The influence of the European convention on human rights on the right to education and rights in education* (s. 407–420). Antwerpen: Wolf Legal Publishers.
- Kwiek, Marek (2004c). *Intellectuals, Power, and Knowledge. Studies in the Philosophy of Culture and Education*. Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2004d). „Narodziny uniwersytetu w duchu nowoczesności. Uwagi o transformacjach instytucji w epoce globalnej”. *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*, 37–38.
- Kwiek, Marek (2004e). „The Academic Workplace”. W: J. Enders i E. de Weert (red.), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe* (s. 332–349). Frankfurt a/Ma: GEW.
- Kwiek, Marek (2004f). „The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny. The Bologna Process From a Central European Perspective”. *European Educational Research Journal*, 3(4): 759–766.

- Kwiek, Marek (2005). „The University and the State in a Global Age: Renegotiating the Traditional Social Contract?” *European Educational Research Journal*, 4(4): 324–341.
- Kwiek, Marek (2006a). „The Institution of the University: The Perspective of the Discourse on the European Higher Education and Research Space”. W: J. de Groof i G. Lauwers (red.), *Cultural and Educational Rights in the Enlarged Europe* (s. 287–300). Antwerpen: Wolf Legal Publishers.
- Kwiek, Marek (2006b). *The University and the State. A Study into Global Transformations*. Frankfurt a/Main–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2006c). „Uniwersytet a państwo w epoce globalnej. Renegocjacja tradycyjnego kontraktu społecznego?” *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*, 43–44(2005/2006): 43–80.
- Kwiek, Marek (2007a). „The European Integration of Higher Education and the Role of Private Higher Education”. W: S. Slantcheva i D.C. Levy (red.), *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy* (s. 119–132). New York: Palgrave.
- Kwiek, Marek (2007b). „The Future of the Welfare State and Democracy: the Effects of Globalization from a European Perspective”. W: E. Czerwińska-Schupp (red.), *Globalisation and Ethical Norms* (s. 147–172). Frankfurt a/M–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2007c). „The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context”. W: D. Epstein, R. Deem, R. Bodem, F. Rizvi, S. Wright (red.), *World Yearbook of Education 2008* (s. 32–50). New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2008a). „Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities”. *Policy Futures in Education*, 6(6): 757–770.
- Kwiek, Marek (2008b). „Accessibility and Equity, Market Forces and Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”. *Higher Education Management and Policy*, 20(1): 89–110.
- Kwiek, Marek (2008c). „Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe”. W: M. Shattock (red.), *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy* (s. 100–120). Maidenhead–New York: Open University Press, McGraw-Hill.
- Kwiek, Marek (2008d). „Revisiting the Classical German Idea of the University (on the Nationalization of a Modern Institution)”. *Polish Journal of Philosophy*, 2(1): 55–78.
- Kwiek, Marek (2008f). „Fenomen (publicznych) uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie. Szerszy kontekst rozważań”. W: A. Grzegorzczak i J. Sójka (red.), *Fenomen uniwersytetu* (s. 181–204). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiek, Marek (2009a). „Globalisation: Re-Reading Its Impact on the Nation-State, the University, and Educational Policies in Europe”. W: M. Simons, M. Olssen i M.E. Peters (red.), *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (s. 195–215). Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.
- Kwiek, Marek (2009b). „The Changing Attractiveness of European Higher Education”. W: B. Kehm, J. Huisman i B. Stensaker (red.), *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target* (s. 107–124). Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.
- Kwiek, Marek (2009c). „The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity, and Access”. W: J. Knight (red.), *Financing Access and Equity in Higher Education* (s. 149–168). Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.
- Kwiek, Marek (2010a). „Creeping Marketization: Where Polish Private and Public Higher Education Sectors Meet”. W: R. Brown (red.), *Higher Education and the Market* (s. 135–146). New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2010b). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiek, Marek (2011a). „The Public-Private Dynamics in Polish Higher Education. Demand-Absorbing Private Growth and Its Implications”. *Higher Education Forum*, 8: 101–124.

- Kwiek, Marek (2011b). „Universities and Knowledge Production in Central Europe”. W: P. Temple (red.), *Universities in the Knowledge Economy. Higher Education Organisation and Global Change* (s. 176–195). New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2012a). „Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities”. *Science and Public Policy*, 39(5): 641–654.
- Kwiek, Marek (2012b). „Public-Private Intersectoral Competition: Fees and Declining Demographics”. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 42(1): 153–157.
- Kwiek, Marek (2012c). „The Growing Complexity of the Academic Enterprise in Europe: A Panoramic View”. *European Journal of Higher Education*, 2(2–3): 112–131
- Kwiek, Marek (2012d). „Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: The Polish Case”. W: R. Pinheiro, P. Benneworth i G.A. Jones (red.), *Universities and Regional Development. A Critical Assessment of Tensions and Contradictions* (s. 69–85). New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2012e). „Uniwersytet jako wspólnota badaczy? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 40(2): 71–101.
- Kwiek, Marek (2013a). „From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland”. *Comparative Education Review*, 57(3): 553–576.
- Kwiek, Marek (2013b). *Knowledge Production in European Universities. States, Markets, and Academic Entrepreneurialism*. Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2013c). „Les universités en contexte de mutations économiques et sociales. Une dépendance sans précédent?”. W: A. Renaut (red.), *Observatoire européen des politiques universitaires. Politiques universitaires et politiques de développement* (s. 39–58). Paris: Presses de l’université Paris-Sorbonne (PUPS).
- Kwiek, Marek (2013d). „Reformy instytucji europejskiego uniwersytetu: napięcia, kolizje, wyzwania”. *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*, 57–58: 265–287.
- Kwiek, Marek (2014a). „Changing Higher Education and Welfare States in Postcommunist Central Europe: New Contexts Leading to New Typologies?”. *Human Affairs*, 24(1): 48–87.
- Kwiek, Marek (2014b). „Social Perceptions versus Economic Returns of the Higher Education: The Bologna Process in Poland”. W: T. Kozma, M. Rébay, A. Óhidy i É. Szolár (red.), *The Bologna Process in Central and Eastern Europe* (s. 147–182). Dordrecht: Springer.
- Kwiek, Marek (2014c). „Structural Changes in the Polish Higher Education System (1990–2010): A Synthetic View”. *European Journal of Higher Education*, 4(3): 266–280.
- Kwiek, M. (2014d). „The Internationalization of the Polish Academic Profession. A European Comparative Approach”. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5): 681–695.
- Kwiek, Marek (2015a). „Academic Entrepreneurialism and the Changing Governance in Universities. Evidence from Empirical Studies”. W: M. Reihlen, J. Frost i F. Hattke (red.), *Multi-level Governance of Universities: The Role of Strategies, Structures, and Controls*. Dordrecht: Springer.
- Kwiek, Marek (2015b). „Competing for Public Resources: Higher Education and Academic Research in Europe. A Cross-Sectoral Perspective”. W: J. C. Brada, M. Kuboniwa i W. Bieńkowski (red.), *International Perspectives on Financing Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kwiek, Marek (2015c). „European Universities and Educational and Occupational Intergenerational Social Mobility”. W: H.-U. Otto (red.), *Facing Trajectories from School to Work. Towards a Capability-Friendly Youth Policy in Europe* (s. 87–114). Dordrecht: Springer.
- Kwiek, Marek (2015d). „From Growth to Decline? Demand-Absorbing Private Higher Education when Demand is Over”. W: M. Shah i S. Nair (red.), *Global Trends and Changes in Private Higher Education*, Dordrecht: Springer.

- Kwiek, Marek (2015e). „From Privatization (of the Expansion Era) to De-privatization (of the Contraction Era). A National Counter-Trend in a Global Context”. W: S. Slaughter i B.J. Taylor (red.), *Stratification, Privatization, and Employability of higher education in the US and EU*. Dordrecht: Springer.
- Kwiek, Marek (2015f). „Global University Rankings in the Polish Context: the University of Warsaw, a Case Study”. W: P.G. Altbach, L.E. Rumbley i M. Yudkevich (red.), *Global University Rankings: Impacts on Universities Worldwide* (s. 1–23). New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2015g). „Inequality in Academic Knowledge Production. The Role of Research Top Performers Across Europe”. W: E. Reale i E. Primeri (red.), *The Transformation of University Institutional and Organizational Boundaries* (s. 203–230). Rotterdam: Sense.
- Kwiek, Marek (2015h). „Reforming European Universities: the Welfare State as a Missing Context”. W: P. Zgaga, U. Teichler, A. Wolter i H.G. Schuetze (red.), *Higher Education Reform – Looking Back – Looking Forward* (s. 10–33). Frankfurt a/M–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2015i). *Reformy edukacji wyższej w Republice Czeskiej w obszarze finansowania szkół wyższych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiek, Marek (2015j). „Reformy uniwersytetów europejskich: państwo dobrobytu jako brakujący kontekst badań i polityki publicznej”. *Człowiek i Społeczeństwo*, 36(2): 1–29.
- Kwiek, Marek (2015k). „The European Research Elite: A Cross-National Study of Highly Productive Academics in 11 Countries”. *Higher Education*. doi. 10.1007/s10734-015-9910-x
- Kwiek, Marek (2015l). „The Internationalization of Research in Europe. A Quantitative Study of 11 National Systems from a Micro-Level Perspective”. *Journal of Studies in International Education*, 19(4): 441–359.
- Kwiek, Marek (2015m). „The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective”. *International Journal of Educational Development*, 43: 77–89
- Kwiek, Marek (2015n). „Academic Generations and Academic Work: Patterns of Attitudes, Behaviors, and Research Productivity of Polish Academics after 1989”. *Studies in Higher Education*, 43(8): 1354–1376.
- Kwiek, Marek i Dominik Antonowicz (2013). „Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction”. W: U. Teichler i E.A. Höhle (red.) *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* (s. 37–54). Dordrecht: Springer.
- Kwiek, Marek i Dominik Antonowicz (2015). „The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones”. W: T. Fumasoli, G. Goastellec i B.M. Kehm (red.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives* (s. 41–68).
- Kwiek, Marek i Nina Arnhold (2011). *Enabling smart growth for Poland through education and skills supply*. In *Europe 2020 Poland. Fueling growth and competitiveness in Poland through employment, skills, and innovation*. T. 1–2. Washington DC: World Bank.
- Kwiek, Marek, Gert Biesta i Grahame Locke (2009). „What Is the Public Role of the University? A Proposal for a Public Research Agenda”. *European Educational Research Journal*, 8(2): 249–254.
- Kwiek, Marek i Andrzej Kurkiewicz (red.) (2012). *The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives*, Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek i Peter Maassen (red.) (2012). *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway*, Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek i Paweł Modrzyński (2015). *Reformy edukacji wyższej we Francji – w obszarze finansowania szkół wyższych*. Warszawa: IBE.
- Kyvik, Svein (1989). „Productivity Differences, Fields of Learning, and Lotka’s Law”. *Scientometrics*, 15(3–4), 205–214.

- Kyvik, Svein (1990). „Age and Scientific Productivity. Differences Between Fields of Learning”. *Higher Education*, 19(1), 37–55.
- Kyvik, Svein i Terje Bruen Olsen (2008). „Does the Aging of Tenured Academic Staff Affect the Research Performance of Universities?” *Scientometrics*, 76(3): 439–455.
- Lam, Alice (2011). „What motivates academic scientists to engage in research commercialization: ‘Gold, ‘ribbon’ or ‘puzzle?’” *Research Policy*, 40(10), 1354–1368.
- Lambert, Richard (2006). „Best practice in Business-University Collaboration”. W: L.E. Weber i J.J. Duderstadt (red.), *Universities and Business: Partnering for the Knowledge Society* (s. 161–170). London: Economica.
- Laredo, Philippe (2007). „Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed categorization of University Activities?” *Higher Education Policy*, 20(4), 441–456.
- Lave, Charles A. i James G. March (1993). *An Introduction to Models in the Social Sciences*. Lanham: University Press of America.
- Lazarsfeld, Paul Felix i Wagner Thielens (1958). *The Academic Mind. Social Scientists in a Time of Crisis*. Glencoe IL: Free Press of Glencoe.
- Leathwood, Carole i Barbara Read (2009). *Gender and the Changing Face of Higher Education. A Feminized Future?* Maidenhead: Open University Press.
- Lee, Sooho i Barry Bozeman (2005). „The Impact of Research Collaboration on Scientific Productivity”. *Social Studies of Science*, 35(5): 673–702.
- Leibfried, Stephan i Steffen Mau (red.) (2008). *Welfare States: Construction, Deconstruction, Reconstruction*. T. 1–3. Cheltenham: Edward Elgar.
- Leibfried, Stephan i Herbert Obinger (2001). „Welfare State Futures. An Introduction”. W: S. Leibfried (red.), *Welfare State Futures* (s. 1–13). Cambridge: CUP.
- Leisyte, Liudvika i Jay R. Dee (2012). „Understanding Academic Work in Changing Institutional Environment”. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 27: 123–206.
- Leja, Krzysztof (2011). *Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem*. Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- Leja, Krzysztof (2013). „Uczelnie jako generatory wiedzy”. W: J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku* (s. 278–288). Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Lenartowicz, Marta (2015). „The Nature of the University”. *Higher Education*, 69(6): 947–961.
- Lepori, Benedetto, Martin Benninghoff, Ben Jongbloed, Carlo Salerno i Stig Slipersaeter (2007). „Changing Models and Patterns of Higher Education Funding: Some Empirical Evidence”. W: A. Bonaccorsi i C. Daraio (red.), *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe* (s. 85–111). Cheltenham: Edward Elgar.
- Levine, Arthur (2001). „Privatization in Higher Education”, www.nga.org.
- Levy, Daniel C. (1986a). *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levy, Daniel C. (1986b). „‘Private’ and ‘Public’: Analysis Amid Ambiguity in Higher Education”. W: D.C. Levy (red.), *Private Education. Studies in Choice and Public Policy*. Oxford: OUP.
- Levy, Daniel C. (1992). „Private Institutions of Higher Education”. W: B.R. Clark i G. Neave (red.), *The Encyclopedia of Higher Education*. T. 2 (s. 1183–1194). Oxford: Pergamon Press.
- Levy, Daniel C. (2002). „Unanticipated Development: Perspectives on Private Higher Education’s Emerging Roles”. *PROPHE Working Paper Series*, 1.
- Levy, Daniel C. (2004). „The New Institutionalism: Mismatches with Private Higher Education’s Global Growth”. *PROPHE Working Paper Series*, 3.
- Levy, Daniel C. (2007). „Legitimacy and privateness: Central and Eastern European higher education in a global context. W: S. Slantcheva i D.C. Levy (red.), *Private higher education in post-communist Europe: In search of legitimacy*. New York: Palgrave.
- Levy, Daniel C. (2009). „Growth and Typology” W: S. Bjarnason, K.-M. Cheng, J. Fielden, M.-J. Lemaitre, D. Levy i N.V. Varghese, *A New Dynamic: Private Higher Education*. Paris: UNESCO.

- Levy, Daniel C. (2010). „An International Exploration of Decline in Private Higher Education”. *International Higher Education*, 61(Fall): 10–12.
- Levy, Daniel C. (2011). „Public Policy for Private Higher Education: A Global Analysis”. *Journal of Comparative Policy Analysis*, 13(4), 383–396.
- Levy, Daniel C. (2013). „The Decline of Private Higher Education”. *Higher Education Policy*, 26(1), 25–42.
- Lewis, Jenny M. (2013). *Academic Governance. Disciplines and Policy*. New York: Routledge.
- Lewis, Jenny M., Sandy Ross i Thomas Holden (2012). „The How and Why of Academic Collaboration: Disciplinary Differences and Policy Implications”. *Higher Education*, 64(5), 693–708.
- Leydesdorff, Loet (2001). *The Challenge of Scientometrics. The Development, Measurement, and Self-Organization of Scientific Communications*. Leiden: DSWO Press.
- Leydesdorff, Loet (2006). *The Knowledge-Based Economy: Modeled, Measured, Simulated*. Boca Raton: Universal Publishers.
- Lindert, Peter H. (2004). *Growing Public*. T. 1: *The Story: Social Spending and Economic Growth Since the Eighteenth Century*. Cambridge: CUP.
- Liu, Nian Cai, Qi Wang i Ying Cheng (red.) (2011). *Paths to a World-Class University: Lessons from Practices and Experiences*. Rotterdam: Sense.
- Locke, William, William K. Cummings i Donald Fischer (red.) (2011). *Changing Governance and management in Higher Education*. Dordrecht: Springer
- London Communiqué (2007). „Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World”. London, www.cicic.ca/docs/bologna/2007LondonCommunique.en.pdf.
- Lotka, Alfred (1926). „The Frequency Distribution of Scientific Productivity”. *Journal of Washington Academy of Sciences*, 16(12), 317–323.
- Lutz, Wolfgang i Chris Wilson (2006). „Introduction”. W: W. Lutz, R. Richter, Ch. Wilson (red.), *The New Generations of Europeans: Demography and Families in the Enlarged European Union* (s. 3–17). London: Earthscan; Cambridge: CUP.
- Maassen, Peter (2003). „Shifts in Governance Arrangements. An Interpretation of the Introduction of New Management Structures in Higher Education”. W: A. Amaral, V.L. Meek i I.M. Larsen (red.), *The Higher Education Managerial Revolution?* (s. 31–53). Dordrecht: Springer.
- Maassen, Peter (2008). „The Modernisation of European Higher Education: National Policy Dynamics”. W: A. Amaral, I. Bleiklie i C. Musselin (red.), *From Governance to Identity* (s. 95–112). Dordrecht: Springer.
- Maassen, Peter, Eli Moen i Bjørn Stensaker (2011). „Reforming Higher Education in the Netherlands and Norway: The Role of the State and National Modes of Governance”. *Policy Studies*, 32(5), 479–495.
- Maassen, Peter i Christine Musselin (2009). „European Integration and the Europeanisation of Higher Education”. W: A. Amaral, G. Neave, C. Musselin i P. Maassen (red.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (s. 3–15). Dordrecht: Springer.
- Maassen, Peter i Johan P. Olsen (red.) (2007). *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- Maassen, Peter i Bjørn Stensaker (2010). The Knowledge Triangle, European Higher Education Policy Logics and Policy Implications. *Higher Education*, 61(6), 757–769.
- Maassen, Peter i Frans A. van Vught (red.) (1996). *Inside Academia. New Challenges for the Academic Profession*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Macfarlane, Bruce (2012). *Intellectual Leadership in Higher Education. Renewing the Role of the University Professor*. London: Routledge.
- Mach, Bogdan W. (2004). „Intergenerational Mobility in Poland: 1972–88–94”. W: R. Breen (red.), *Social Mobility in Europe*. Oxford: OUP.

- Machin, Stephen i Anna Vignoles (red.) (2005). *What's the Good of Education? The Economics of Education in the UK*. Princeton: PUP.
- Magnusson, Mats, Maureen McKelvey i Matteo Versiglioni (2009). „The Forgotten Individuals: Attitudes and Skills in Academic Commercialization in Sweden”. W: M. McKelvey, M. Holmén (red.), *Learning to Compete in European Universities: From Social Institution to Knowledge Business* (s. 219–250). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Mahoney, James i Kathleen Thelen (red.) (2010). *Explaining Institutional Change. Ambiguity, Agency, and Power*. Cambridge: CUP.
- Manning, Kathleen (2013). *Organizational Theory in Higher Education*. London: Routledge.
- March, James G. i John P. Olsen (1989). *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. New York: Free Press.
- March, James G. i Johan P. Olsen (2005). *Instytucje. Organizacyjne podstawy polityki*. Tłum. D. Sielski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- March, James G. i Johan P. Olsen (2006a). „Elaborating the ‘New Institutionalism’”. W: R.A.W. Rhodes i S.A. Binder i B.A. Rockman (red.), *The Oxford Handbook of Political Institutions* (s. 3–20). Oxford: OUP.
- March, James G. i Johan P. Olsen (2006b). „The Logic of Appropriateness”. W: M. Moran, M. Rein i R.E. Goodin (red.), *The Oxford Handbook of Public Policy* (s. 689–708). Oxford: OUP.
- Marcucci, Pamela (2013). „The Politics of Student Funding Policies from a Comparative Perspective”. W: D.E. Heller i C. Callender (red.), *Student Financing of Higher Education. A Comparative Perspective* (s. 9–31). New York: Routledge.
- Marginson, Simon (1997). *Markets in Education*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Marginson, Simon (2006). „Putting ‘Public’ Back into the Public University”. *Thesis Eleven*, 84(February): 44–59.
- Marginson, Simon (2007). „The Public/Private Divide in Higher Education: A Global Revision”. *Higher Education*, 53(3): 307–333.
- Marginson, Simon (2011). „Higher Education and Public Good”. *Higher Education Quarterly*, 65(4): 411–433.
- Marginson, Simon i Mark Considine (2000). *The Enterprise University. Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge: CUP.
- Marquina, Monica i Mariela Ferreiro (2015). „The Academic Profession: The Dynamics of Emerging Countries”. W: W.K. Cummings i U. Teichler (red.), *The Relevance of Academic Work in Comparative Perspective* (s. 179–192). Dordrecht: Springer.
- Marsh, Herbert W. i John Hattie (2002). „The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness”. *The Journal of Higher Education*, 73(5): 603–641.
- Martens, Kerstin i Anja P. Jakobi (red.) (2010). *Mechanisms of OECD Governance: International Incentives for National Policy-Making?* Oxford: OUP.
- Martens, Kerstin, Alexander-Kenneth Nagel, Michael Windzio i Ansgar Weymann (red.) (2010). *Transformation of Education Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Martens, Kerstin, Alessandra Rusconi i Kathrin Leuze (red.) (2007). *New Arenas of Education Governance: The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. Basingstoke, NY: Palgrave Macmillan.
- Martin, Ben i Henry Etzkowitz (2000). „The Origin and Evolution of the University System”. *SPRU Electronic Working Paper Series*, 59(December).
- Massy, William F. (2003). *Honoring the Trust. Quality and Cost Containment in Higher Education*. Bolton: Anker.
- Matejko, Aleksander (1969). *System społeczny katedry. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: MOiSW.
- Matějů, Petr, Blanka Řeháková i Natalie Simonova (2007). „The Czech Republic: Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education”. W: Y. Shavit, R. Arum i A. Gamoran (red.), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study* (s. 374–399). Stanford: SUP.

- Mayrath, Michael C. (2008). „Attributions of Productive Authors in Educational Psychology Journals”. *Educational Psychology Review*, 20(1): 41–56.
- Mazza, Carmelo, Paolo Quattrone i Angelo Riccaboni (red.) (2008). *European Universities in Transition: Issues, Models and Cases*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- McKelvey, Maureen i Magnus Holmén (red.) (2009). *Learning to Compete in European Universities: From Social Institution to Knowledge Business*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- McMahon, Walter W. (2009). *Higher Learning, Greater Good. The Private and Social Benefits of Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Meek, Lynn V., Leo Goedegebuure, Osmo Kivinen i Risto Rinne (red.) (1996). *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon–IAU Press.
- Melosik, Zbyszko (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Merton, Robert K. (1968). „The Matthew Effect in Science”. *Science*, 159(3810): 56–63.
- Merton, Robert K. (1973a). „The Matthew Effect in Science”. W: R.K. Merton, *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations* (s. 439–459). Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, Robert K. (1973b). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mesch, Gustavo (2012). „E-mail Surveys”. W: L. Gideon (red.), *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences*. Dordrecht: Springer.
- Metcalfe, J. Stanley (2010). „University and Business Relations: Connecting the Knowledge Economy”. *Minerva*, 48(1): 5–33.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, David John Frank i Evan Schofer (2007). „Higher Education as an Institution”. W: P. Gumport (red.), *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts* (s. 187–221). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Milanovic, Branco (2011). *The Haves and the Have-Nots. A Brief and Idiosyncratic History of Global Inequality*. New York: Basic Books.
- Miller, Robert C. i Bernard J. Le Boeuf (red.) (2009). *Developing University – Industry Relations: Pathways to Innovation from the West Coast*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millett, John D. (1962). *The Academic Community. An Essay on Organization*. McGraw-Hill: New York.
- MNiSW (2006). *Bariery współpracy przedsiębiorców i ośrodków naukowych*. Warszawa: MNiSW.
- MNiSW (2010). „Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw”. Warszawa: MNiSW.
- MNiSW (2012). „Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw”. Warszawa: MNiSW.
- Molas-Gallart, Jordi (2004). „Measuring and Funding the ‘Third Mission’: The UK Policy Debate”. W: R. Wink (red.), *Academia–Business Links: European Policy Strategies and Lessons Learnt* (s. 74–89). New York: Palgrave Macmillan.
- Molas-Gallart, Jordi, Ammon Salter, Pari Patel, Alister Scot i Xavier Duran (2002). „Measuring Third Stream Activities. Final Report to the Russell Group of Universities”. *SPRU Science and Technology Policy Research*. lse.ac.uk.
- Molesworth, Mike, Richard Scullion i Elizabeth Nixon (red.) (2011). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. London: Routledge.
- Mora, José-Ginès, Andrea Detmer i Maria-José Vieira (red.) (2010). *Good Practices in University-Enterprise Partnerships GOODUEP*. Valencia: CEGES.
- Mora, José-Ginès, Maria-José Vieira i Andrea Detmer (2012). „Managing University-Enterprise Partnerships”. W: P. Temple (red.), *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organisation and Global Change* (s. 63–81). London–New York: Routledge.

- Morgan, Gareth (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills: Sage.
- Morgan, Stephen L., David B. Grusky i Gary S. Fields (red.) (2006). *Mobility and Inequality. Frontiers of Research in Sociology and Economics*. Stanford: SUP.
- Morphew, Christopher C. i Peter D. Eckel (red.) (2009). *Privatizing the Public University. Perspectives from Across the Academy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Müller, Klaus (2006). „University-Industry Collaborations: A Source of Continuous Mutual Stimulation and Inspiration”. W: L.E. Weber i J.J. Duderstadt (red.), *Universities and Business: Partnering for the Knowledge Society* (s. 177–184). London: Economica.
- Musiał, Kazimierz (2013). *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*. Gdański: słowo/obraz terytoria.
- Musiał, Kazimierz (2014) „Elitist turn in higher education in the context of recent reforms in the Nordic countries”. *CPP RPS*, 79. Poznań: Center for Public Policy Research Papers Series.
- Musselin, Christine (2007a). „Are Universities Specific Organizations?” W: G. Krücken, A. Kosmützky i M. Torca (red.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Musselin, Christine (2007b). „Transformation of Academic Work: Facts and Analysis”. W: M. Kogan i U. Teichler (red.), *Key Challenges to the Academic Profession* (s. 175–190). Paris–Kassel: INCHER-Kassel.
- Musselin, Christine (2010). *The Market for Academics*. New York: Routledge.
- Nagel, Kenneth-Alexander, Tonia Bieber, Anja P. Jakobi, Philipp Knodel, Dennis Niemann, Janna Teltemann (2010). „Measuring Transformation of Education Policy – A Mixed-Method Approach”. W: K. Martens, A.-K. Nagel, M. Windzio i A. Weymann (red.), *Transformation of Education Policy* (s. 28–52). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Najduchowska, Halina i Elżbieta Wnuk-Lipińska (1990). *Nauczyciele akademicki 1984*. Warszawa–Łódź: MEN.
- Neaman Institute (2008). *Proceedings of the International Conference: „Privatization in Higher Education”*. The Samuel Neaman Institute, Haifa, Israel, January 7–8, 2008. The Samuel Neaman Press.
- Neave, Guy (2002). „On Stakeholders, Cheshire Cats and Seers: Changing Visions of the University”. W: *The CHEPS Inaugural Lectures 2002* (s. 69–105). Enschede: University of Twente.
- Neave, Guy (2003a). „The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe’s Systems of Higher Education”. *Educational Policy*, 17(1): 141–164.
- Neave, Guy (2003b). „On the Return from Babylon: A Long Voyage around History, Ideology and Systems Change”. W: J. File i L. Goedegebuure (red.), *Real-Time Systems: Reflections on Higher Education in the Czech Republic, Hungary, Poland–Slovenia*. Brno: Vuilin Publishers.
- Neave, Guy, Kjell Blücker i Thorsten Nybom (red.) (2006). *The European Research University. An Historical Parenthesis?* New York: Palgrave Macmillan.
- Neave, Guy i Gary Rhoades (1987). „The Academic Estate in Western Europe”. W: Burton R. Clark, ed. *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings* (s. 211–270). Berkeley: University of California Press.
- Neave, Guy i Frans A. van Vught (red.) (1991). *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Europe*. Oxford–New York: Pergamon Press.
- Neave, Guy i Frans A. van Vught (red.) (1994). *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents. The Winds of Change*. Oxford–New York: Pergamon Press.
- Nóvoa, António i Martin Lawn (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an Educational Space*. Dordrecht: Kluwer.
- Nullmeier, Frank i Franz-Xaver Kaufmann (2010). „Post-War Welfare State Development”. W: F.G. Castles, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger i Ch. Pierson (red.), *The Oxford Handbook of the Welfare State* (s. 81–101). New York: OUP.

- Nussbaum, Martha C. (2010). *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: PUP.
- Nussbaum, Martha C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: HUP.
- Oblinger, Diana G. i Anne-Lee Verville (1998). *What Business Wants From Higher Education*. American Council of Education. Series on Higher Education. Phoenix: Oryx Press.
- OECD (1996). *The knowledge-based economy*. Paris: OECD.
- OECD (1999). *The response of higher education institutions to regional needs*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Think Scenarios, Rethink Education*. Paris: OECD.
- OECD (2007a). *Higher education and regions: Globally competitive, locally engaged*. Paris: OECD.
- OECD (2007b). *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*. Paris: OECD.
- OECD (2008a). *Higher Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OECD (2008b). *Higher Education to 2030. T. 1: Demography*. Paris: OECD.
- OECD (2009a). *Higher Education to 2030. T. 2: Globalization*. Paris: OECD.
- OECD (2009b). *The Political Economy of Reform: Lessons From Pensions, Product Markets and Labour Markets in Ten OECD Countries*. Paris: OECD.
- OECD (2010a). *Going for Growth. Economic Policy Reforms*. Paris: OECD.
- OECD (2010b). *Making Reform Happen: Lessons From OECD Countries*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *Pensions at a Glance. OECD and G20 Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Offe, Claus (1996). „Designing Institutions in East European Transitions”. W: R.E. Goodin (red.), *The Theory of Institutional Design*. Cambridge: CUP.
- Offe, Claus (2006). „Political Institutions and Social Power. Conceptual Explorations”. W: I. Shapiro, S. Skowronek i D. Galvin (red.), *Rethinking Political Institutions. The Art of the State*. New York: NYUP.
- Oliver, Christine (1992). „The Antecedents of Desinstitutionalization”. *Organization Studies*, 13(4): 563–588.
- Olsen, Johan P. (1998). „Institutional Design in Democratic Contexts”. W: N. Brunsson i J.P. Olsen, (red.), *Organizing Organizations* (s. 319–349). Copenhagen: Fagbokforlaget.
- Olsen, Johan P. (2007a). *Europe in Search of Political Order. An Institutional Perspective on Unity/Diversity, Citizens/Their Helpers, Democratic Design/Historical Drift, and the Co-existence of Orders*. Oxford: OUP.
- Olsen, Johan P. (2007b). „The Institutional Dynamics of the European University”. W: P. Maassen i J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (s. 25–54). Dordrecht: Springer.
- Olsen, Johan P. (2008). „Change and Continuity: An Institutional Approach to Institutions of Democratic Government”. *ARENA Working Paper*, 18, www.arena.uio.no.
- Olsen, Johan P. (2010). *Governing through Institution Building. Institutional Theory and Recent European Experiments in Democratic Organization*. Oxford: OUP.
- Olsen, Johan P. i Peter Maassen (2007). „European Debates on the Knowledge Institution: The Modernization of the University at the European Level”. W: P. Maassen i J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (s. 3–22). Dordrecht: Springer.
- Oorschot, van, Wim i Bart Meuleman (2012). „Welfare Performance and Welfare Support”. W: S. Svallfors (red.), *Contested Welfare States: Welfare Attitudes in Europe and Beyond* (s. 25–57). Stanford: SUP.
- Orenstein, Mitchell A. (2008). „Postcommunist Welfare States”. *Journal of Democracy*, 19(4): 80–94.
- Orenstein, Mitchell A. i Martine R. Haas (2005). „Globalization and the Future of Welfare States in Post-Communist East-Central European Countries”. W: M. Glatzer i D. Rueschemeyer (red.), *Globalization and the Future of the Welfare State* (s. 130–152). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

- Orłowski, Witold M. (2013). *Komercjalizacja badań naukowych w Polsce. Bariery i możliwości ich przełamania*. Warszawa: PwC Polska.
- Otto, Hans-Uwe (2009). „Social Justice and Social Policies”. W: K. Schneider i H.-U. Otto (red.), *From Employability Towards Capability* (s. 45–54). Luxembourg: Inter-Actions.
- Otto, Hans-Uwe i Holger Ziegler (red.) (2010). *Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective*. Opladen–Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Padilla-González, Laura Elena, Amy Scott Metcalfe, Jesus F. Galaz-Fontes, Donald Fisher i Iain Snee (2011). „Gender Gaps in North American Research Productivity: Examining Faculty Publication Rates in Mexico, Canada, and the US”. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5): 649–668.
- Padilla-González, Laura Elena, Amy Scott Metcalfe, Jesus F. Galaz-Fontes, Donald Fisher i Iain Snee (2012). „Gender Gaps in North American Research Productivity. Examining Faculty Publication Rates in Mexico, Canada, and the US”. W: M. Vukasović, P. Maassen, M. Nerland, R. Pinheiro, B. Stensaker i A. Vabø (red.), *Effects of Higher Education Reforms: Change Dynamics* (s. 259–278). Rotterdam: Sense.
- Palfreyman, David i Ted Tapper (1999). *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*. New York: Routledge.
- Palfreyman, David i Ted Tapper (red.) (2009). *Structuring Mass Higher Education. The Role of Elite Institutions*. London: Routledge.
- Palier, Bruno (red.) (2010). *A Long Goodbye to Bismarck? The Politics of Welfare Reform in Continental Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Paradeise, Catherinne, Emanuele Reale, Ivar Bleiklie i Ewan Ferlie (red.) (2009). *University Governance. Western European Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Patterson-Hazley, Melissa i Kenneth A. Kiewra (2013). „Conversations with Four Highly Productive Educational Psychologists: Patricia Alexander, Richard Mayer, Dale Schunk, and Barry Zimmerman”. *Educational Psychology Review*, 25(1): 19–45.
- Pavolini, Emmanuele i Ana M. Guillén (red.) (2013). *Health Care Systems in Europe under Austerity. Institutional Reforms and Performance*. New York: Palgrave.
- Pawłowski, Krzysztof (2004). *Rediscovering Higher Education in Europe*. Bucharest: CEPES.
- Pedersen, Ove Kaj (2010). „Institutional Competitiveness: How Nations Came to Compete” W: G. Morgan i in (red.), *The Oxford Handbook of Comparative Institutional Analysis*. Oxford: OUP.
- Perkin, Harold (1969). *Key Profession. The History of the Association of University Teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pestieau, Pierre (2006). *The Welfare State in the European Union: Economic and Social Perspectives*. Oxford: OUP.
- Peters, B. Guy (2005). *Institutional Theory in Political Science. The „New Institutionalism”*. London–New York: Continuum.
- Pfeffer, Jeffrey i Gerald R. Salancik (2003). *The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective*. Stanford: SUP.
- Philpott, Kevin, Lawrence Dooley, Caroline O’Reilly i Gary Lupton (2011). „The Entrepreneurial University: Examining the Underlying Academic Tensions”. *Technovation*, 31(4): 161–170.
- Pierson, Paul (2001). „Coping with Permanent Austerity: Welfare State Restructuring in Affluent Democracies”. W: P. Pierson (red.), *The New Politics of the Welfare State*. Oxford: OUP.
- Pinheiro, Rómulo i Dominik Antonowicz (2014). „Opening the Gates of Coping with the Flow? Governing Access to Higher Education in Northern and Central Europe”. *Higher Education*, doi:10.1007/s10734-014-9830-1#.
- Pinheiro, Rómulo, Paul Benneworth i Glen A. Jones (red.) (2012). *Universities and Regional Development: A Critical Assessment of Tensions and Contradictions*. London: Routledge.
- Porter, Michael E. (1980). *Competitive Strategy. Techniques for Analyzing Industries and Competitors*. New York: Free Press.

- Porter, Michael E. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. New York: Free Press.
- Porter, Michael E., Xavier Sala-i-Martin i Klaus Schwab (2008). *The Global Competitiveness Report 2007–2008*. New York: Palgrave.
- Porter, Stephen R. i Paul D. Umbach (2001). „Analyzing faculty workload and using multilevel modeling”. *Research in Higher Education*, 42(2): 171–196.
- Postiglione, Gerard i Jisun Jung (2013). „World Class University and Asia’s Top Tier Researchers”. W: Q. Wang, Y. Cheng i N.C. Liu (red.), *Building World-Class Universities. Different Approaches to a Shared Goal* (s. 161–180). Rotterdam: Sense.
- Powell, Janson L. i Jon Hendricks (red.) (2009). *The Welfare State in Post-Industrial Society. A Global Perspective*. Dordrecht: Springer.
- Price, Derek de Solla (1963). *Little Science, Big Science*. New York: CUP [wyd. polskie: *Mala nauka – wielka nauka*. Tłum. P. Graff. Warszawa: PWN, 1967].
- Priest, Douglas M. i Edward P. St. John (red.) (2006). *Privatization and Public Universities*. Bloomington: IUP.
- Print, Murry i John Hattie (1997). „Measuring Quality in Universities: An Approach to Weighting Research Productivity”. *Higher Education*, 33(4): 453–469.
- PROPHE (2014). „Program for Research on Private Higher Education”. www.albany.edu/dept/eaps/prophe/ (dostęp: 19.08.2015).
- Prpić, Katarina (1996). „Characteristics and Determinants of Eminent Scientists’ Productivity”. *Scientometrics*, 36(2): 185–206.
- Ramirez, Francisco O. (2006). „The Rationalization of Universities”. W: M.-L. Djelic i K. Sahlin-Andersson (red.), *Transnational Governance. Institutional Dynamics of Regulation* (s. 225–246). Cambridge: CUP.
- Ramos-Vielba, Irene i Manuel Fernández-Esquinas (2012). „Beneath the Tip of the Iceberg: Exploring the Multiple Forms of University-Industry Linkages”. *Higher Education*, 64: 237–265.
- Ramos-Vielba, Irene, Manuel Fernández-Esquinas, Elena Espinosa-de-los-Monteros (2010). „Measuring University-industry Collaboration in a Regional Innovation System”. *Scientometrics*, 84: 649–667.
- Ramsden, Paul (1994). „Describing and Explaining Research Productivity”. *Higher Education*, 28(2): 207–226.
- Ranga, Liana Marina, Koenraad Debackere i Nick von Tunzelmann (2003). „Entrepreneurial Universities and the Dynamics of Academic Knowledge Production: A Case Study of Basic vs. Applied Research in Belgium”. *Scientometrics*, 58(2): 301–320.
- Reimer, David, Clemens Noelke i Aleksander Kucel (2008). „Labor Market Effects of Field of Study in Comparative Perspective. An Analysis of 22 European Countries”. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(4–5): 233–256.
- Rhoades, Gary (1992). „Governance Models”. W: R.C. Burton i G. Neave (red.), *The Encyclopedia of Higher Education. T. 2: Analytical Perspectives* (s. 1376–1384). Oxford: Pergamon.
- RIHE (2008). *The Changing Academic Profession over 1992–2007: International, Comparative, and Quantitative Perspective*. Hiroshima: RIHE.
- Rizvi, Fazal i Bob Lingard (2010). *Globalizing Educational Policy*. London: Routledge.
- Roksa, Josipa, Eric Grodsky, Richard Arum i Adam Gamoran (2007). „United States: Changes in Higher Education and Social Stratification”. W: Y. Shavit, R. Arum i A. Gamoran (red.), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: SUP.
- Rosenzweig, Robert M. i Barbara Turlington (1982). *The Research Universities & Their Patrons*. Berkeley–Los Angeles–London: University of California Press.
- Rostan, Michele (2012). „Beyond Physical Mobility: Other Ways to Internationalise the Academic Profession”. W: M. Vukasovic, P. Maassen, B. Stensaker, M. Nerland, R. Pinheiro i A. Vabø (red.), *Effects of Higher Education Reforms: Change Dynamics* (s. 241–260). Rotterdam, Sense.

- Rostan, Michele, Flavio A. Ceravolo i Amy Scott Metcalfe (2014). „The Internationalization of Research”. W: F. Huang, M. Finkelstein i M. Rostan (red.), *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects* (s. 119–144). Dordrecht: Springer.
- Rothblatt, Sheldon i Björn Wittrock (red.) (1993). *The European and American University Since 1800: Historical and Sociological Essays*. Cambridge: CUP.
- Rothgang, Heinz, Mirella Cacace, Lorraine Frisina, Simone Grimmeisen, Achim Schmid i Claus Wendt (2010). *The State and Healthcare: Comparing OECD Countries*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rüegg, Walter (red.) (2004). *A History of the University in Europe*. T. 3: *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*. Cambridge: CUP.
- Rybkowski, Radosław (2011). *Upadek stopni – stopnie upadku. Problemy amerykańskiego szkolnictwa wyższego*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Rybkowski, Radosław (2012). *Ziemią i pieniędzmi. Początki federalnej polityki wobec szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych Ameryki, 1787–1890*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Sadlak, Jan i Philip G. Altbach (red.) (1997). *Higher Education Research at the Turn of the New Century: Structures, Issues, and Trends*. New York: Garland.
- Salerno, Carlo (2004). „Public Money and Private Providers: Funding Channels and National Patterns in Four Countries”. *Higher Education*, 48(1): 101–130.
- Salerno, Carlo (2007). „A Service Enterprise: The Market Vision”. W: P. Maassen i J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (s. 119–132). Dordrecht: Springer.
- Salmi, Jamil (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington DC: World Bank.
- Salter, Ammon J. i Ben R. Martin (2001). „The Economic Benefits of Publicly Funded Basic Research: A Critical Review”. *Research Policy*, 30(3): 509–532.
- Santiago, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri i Elena Arnal (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. T. 1: *Special Features: Governance, Funding, Quality*. Paris: OECD.
- Scharpf, Fritz W. i Vivien A. Schmidt (red.) (2000). *Welfare and Work in the Open Economy*. T. 1: *From Vulnerability to Competitiveness*. Oxford: OUP.
- Schimmelfennig, Frank i Ulrich Sedelmeier (red.) (2005). *The Europeanization of Central and Eastern Europe*. Ithaca: Cornell University Press.
- Schneider, Klaus i Hans-Uwe Otto (red.) (2009). *From Employability Towards Capability*. Luxembourg: Inter-Actions.
- Schomburg, Harald i Ulrich Teichler (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Schuetze, Hans G. (2012). „University Governance Reform: The Drivers and the Driven”. W: H.G. Scuetze, W. Bruneau i G. Grosjean (red.), *University Governance and Reform. Policy, Fads, and Experience in International Perspective* (s. 3–10). New York: Palgrave.
- Schuster, Jack H. (2011). „The Professoriate’s Perilous Path”. W: J.C. Hermanowicz (red.), *The American Academic Profession. Transformations in Contemporary Higher Education* (s. 21–43). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Schuster, Jack H. i Martin J. Finkelstein (2006). *The American Faculty. The Restructuring of Academic Work and Careers*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Schwab, Klaus (2010). *The Global Competitiveness Report 2010–2011*. New York: Palgrave.
- Scott, Peter (2003). „Challenges to Academic Values and the Organization of Academic Work in a Time of Globalization”. *Higher Education in Europe*, 28(3): 295–306.
- Scott, Peter (2005). „Divergence or Convergence? The Links between Teaching and Research in Mass Higher Education”. W: R. Barnett (red.), *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (s. 53–66). Maidenhead: Open University Press.
- Scott, Peter (2007). „Reflections on Private Higher Education Tendencies in Central and Eastern Europe”. W: S. Slantcheva i D.C. Levy (red.), *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy*. New York: Palgrave.

- Scott, W. Richard (2008). *Institutions and Organizations. Ideas and Interests*. Wyd. 3. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scott, W. Richard, Raymond Levitt i Ryan J. Orr (red.) (2011). *Global Projects: Institutional and Political Challenges*. Cambridge: CUP.
- Shapiro, Harold T. (2005). *A Larger Sense of Purpose. Higher Education and Society*. Princeton: PUP.
- Shapiro, Ian, Stephen Skowronek i Daniel Galvin (red.) (2006). *Rethinking Political Institutions. The Art of the State*. New York: NYUP.
- Shattock, Michael (2003). *Managing Successful Universities*. Buckingham: Open University Press.
- Shattock, Michael (2009a). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Maidenhead: Open University Press and SRHE.
- Shattock, Michael (2009b). „Research, Technology, and Knowledge Transfer”. W: M. Shattock (red.), *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education* (s. 33–48). Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Shattock, Michael (2010). „The entrepreneurial university: an idea for its time”. *London Review of Education*, 8(8): 263–271.
- Shavit, Yossi, Richard Arum i Adam Gamoran (red.) (2007). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: SUP.
- Shavit, Yossi i Hans-Peter Blossfeld (red.) (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Shin, Jung Cheol, Akira Arimoto, William K. Cummings i Ulrich Teichler (red.) (2014). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards*. Dordrecht: Springer.
- Shin, Jung Cheol i William K. Cummings (2010). „Multilevel Analysis of Academic Publishing Across Disciplines: Research Preference, Collaboration, and Time on Research”. *Scientometrics*, 85: 581–594.
- Siegel, Donald S., Mike Wright i Andy Lockett (2007). „The rise of entrepreneurial activity at universities: organizational and societal implications”. *Industrial and Corporate Change*, 16(4): 489–504.
- Sipilä, Jorma, Anneli Anttonen i Teppo Kröger (2009). „A Nordic Welfare State in a Post-industrial Society”. W: J. Powell i J. Hendricks (red.), *The Welfare State in Post-Industrial Society. A Global Perspective* (s. 181–200). Dordrecht: Springer.
- Siwińska, Bianka (2014). *Uniwersytet ponad granicami. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce i w Niemczech*. Warszawa: Elipsa.
- Skolnik, Michael L. (2005). „Reflections on the Difficulty of Balancing the University’s Economic and Non-economic Objectives in Periods When Its Economic Role Is Highly Valued”. W: G.A. Jones, P.L. McCarney i M.L. Skolnik (red.), *Creating Knowledge, Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education* (s. 106–126). Toronto: University of Toronto Press.
- Slantcheva-Durst, Snejana (2010). „Ups and Downs in Central and Eastern Europe”. *International Higher Education*, 61.
- Slantcheva, Snejana i Daniel C. Levy (red.) (2007). *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy*. New York: Palgrave.
- Slaughter, Sheila i Gary Rhoades (2004). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Smeby, Jens-Christian i Åse Gornitzka (2008). „All Cosmopolitans Now? The Changing International Contacts of University Researchers”. W: Å. Gornitzka i L. Langfeldt (red.), *Borderless Knowledge. Understanding „New” Internationalisation of Research and Higher Education in Norway* (s. 37–50). Dordrecht: Springer.

- Smeby, Jens-Christian i Jarle Trondal (2005). „Globalisation or Europeanisation? International Contact among University Staff”. *Higher Education*, 49(4): 449–466.
- Smeby, Jens-Christian i Sverre Try (2005). „Departmental Contexts and Faculty Research Activity in Norway”. *Research in Higher Education*, 46(6): 593–619.
- St. John, Edward P. (2006). *Education and the Public Interest. School Reform, Public Finance and Access to Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- St. John, Edward P. (2007). „Policy Research and Policy Decisions”. W: E.P. St. John i M.D. Parsons (red.), *Public Funding of Higher Education. Changing Contexts and New Rationales*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- St. John, Edward P., Shouping Hu i Amy S. Fisher (2011). *Breaking Through the Access Barrier. How Academic Capital Formation Can Improve Policy in Higher Education*. New York: Routledge.
- Stachowiak-Kudła, Monika (2012). *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewniania jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*. Warszawa: Difin.
- Stankiewicz, Łukasz (2014). „Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 66(2): 109–130.
- Stankiewicz, Rikard (1986). *Academics and Entrepreneurs: Developing University-Industry Relations*. London: Frances Pinter Publishers.
- Stehr, Nico (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage.
- Stehr, Nico (2002). *Knowledge and Economic Conduct. The Social Foundations of the Modern Economy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Stensaker, Bjørn, Jussi Välimaa i Cláudia S. Sarrico (red.) (2012). *Managing Reform in Universities. The Dynamics of Culture, Identity and Organizational Change*. New York: Palgrave.
- Stephan, Paula i Sharon Levin (1992). *Striking the Mother Lode in Science: The Importance of Age, Place, and Time*. Oxford: OUP.
- Stiglitz, Joseph E. (2000). *Economics of the Public Sector*. Wyd. 3. New York: W.W. Norton & Company.
- Stoop, Ineke (2012). „Unit Non-Response Due to Refusal”. W: L. Gideon (red.), *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences* (s. 121–147). Dordrecht: Springer.
- Streeck, Wolfgang i Kathleen Thelen (red.) (2005). *Beyond Continuity. Institutional Change in Advanced Political Economies*. Oxford: OUP.
- Svallfors, Stefan (2012). „Welfare States and Welfare Attitudes”. W: S. Svallfors (red.), *Contested Welfare States: Welfare Attitudes in Europe and Beyond* (s. 1–24). Stanford: SUP.
- Swank, Duane (2001). „Political Institutions and Welfare State Restructuring. The Impact of Institutions on Social Policy Change in Developed Democracies”. W: P. Pierson (red.), *The New Politics of the Welfare State*. Oxford: OUP.
- Swank, Duane (2010). „Globalization”. W: F.G. Castles, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger i Ch. Pierson (red.), *The Oxford Handbook of the Welfare State* (s. 318–330). New York: OUP.
- Szadkowski, Krystian (2013). „University’s Third Mission as a Challenge to Marxist Theory?”. *CPP Research Papers Series*, 36.
- Szadkowski, Krystian (2014). „Czym są krytyczne badania nad szkolnictwem wyższym?” *CPP Research Papers Series*, 73.
- Szadkowski, Krystian (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczepański, Jan (1963). *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*. Warszawa: PWN.
- Szczepański, Jan (1969). *Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szczepański, Jan (1974). *Higher Education in Eastern Europe*. New York: International Council for Educational Development.

- Szczepański, Jan (1978). *Systems of Higher Education: Poland*. New York: International Council of Educational Development.
- Szkudlarek, Tomasz i Łukasz Stankiewicz (2014). „Future Perfect? Conflict and Agency in Higher Education Reform in Poland”. *International Journal for Academic Development*, 19(1): 37–49.
- Tandberg, David A. (2010). „Politics, Interest Groups and State Funding of Public Higher Education”. *Research in Higher Education*, 51(5): 416–450.
- Tanzi, Vito (2011). *Government versus Market: The Changing Economic Role of the State*. Cambridge: CUP.
- Taylor-Gooby, Peter (red.) (2004). *New Risks, New Welfare. The Transformation of the European Welfare State*. Oxford: OUP.
- Teddle, Charles i Abbas Tashakkori (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks.
- Teichler, Ulrich (1996). „Comparative Higher Education: Potentials and Limits”. *Higher Education*, 32: 431–465.
- Teichler, Ulrich (2000). „Higher Education Research and its Institutional Basis”. W: S. Schwarz i U. Teichler (red.), *The Institutional Basis of Higher Education Research: Experiences and Perspectives* (s. 13–24). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Teichler, Ulrich (2006a). „Has the Research University in Europe a Future?” W: G. Neave, K. Blücker i T. Nybom (red.), *The European Research University. An Historical Parenthesis?* (s. 165–176). New York: Palgrave Macmillan.
- Teichler, Ulrich (red.) (2006b). *The Formative Years of Scholars*. London: Portland Press.
- Teichler, Ulrich (2007a). *Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam: Sense.
- Teichler, Ulrich (red.) (2007b). *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, Ulrich (2009). *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam–Taipei: Sense.
- Teichler, Ulrich (2011). „The Future of University Rankings” W: J.C. Shin, R.K. Toutkoushian i U. Teichler (red.), *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, Ulrich (2014a). „Opportunities and Problems of Comparative Higher Education Research: the Daily Life of Research”. *Higher Education*, 67(4), 393–408.
- Teichler, Ulrich (2014b). „Teaching and Research in Germany: The Notions of University Professors” W: J.C. Shin, A. Arimoto, W.K. Cummings i U. Teichler (red.), *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, Ulrich, Akira Arimoto i William K. Cummings (2013). *The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, Ulrich i Ester A. Höhle (red.) (2013). *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, Ulrich i Jan Sadlak (red.) (2000). *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice*. New York: Pergamon Press.
- Teichler, Ulrich i Yasemin Yağci (2009). „Changing Challenges of Academic Work: Concepts and Observations”. W: V.L. Meek, U. Teichler i M.-L. Kearney (red.), *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics* (s. 83–146). Kassel: Incher.
- Teixeira, Pedro (2009). „Economic Imperialism and the Ivory Tower: Some reflections Upon the Funding of Higher Education in the EHEA (2010–2020)”. W: B.M. Kehm, J. Huisman i B. Stensaker (red.), *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target* (s. 43–60). Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.

- Teixeira, Pedro i Albert Amaral (2001). „Private Higher Education and Diversity: n Exploratory Survey”. *Higher Education Quarterly*, 55(4), 359–395.
- Teixeira, Pedro i Albert Amaral (2007). „Waiting for the Tide to Change? Strategies for Survival of Portuguese HEIs”. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 208–222.
- Teixeira, Pedro, Ben B. Jongbloed, David D. Dill i Alberto Amaral (red.) (2004). *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality?* Dordrecht: Kluwer.
- Temple, Paul (2012a). „Introduction: The Development of the University’s Role in the Knowledge Economy”. W: P. Temple (red.), *Universities in the Knowledge Economy. Higher Education Organisation and Global Change*. London–New York: Routledge.
- Temple, Paul (red.) (2012b). *Universities in the Knowledge Economy. Higher Education Organisation and Global Change*. London–New York: Routledge.
- Teodorescu, Daniel (2000). „Correlates of Faculty Publication Productivity: A Cross-National Analysis”. *Higher Education*, 39(2), 201–222.
- Ternouth, Philip (2012). „Universities as Knowledge Producers”. W: P. Temple (red.), *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organisation and Global Change* (s. 38–62). London–New York: Routledge.
- Ternouth, Philip, Keith Herrmann, David Docherty (2010). *Absorbing Research: The role of university research in business and market innovation*. London: CIHE.
- Thornton, Margaret (2012). *Privatising the Public University. The Case of Law*. New York: Routledge.
- Titmuss, Richard M. (1968). *Commitment to Welfare*. London: George Allen and Unwin.
- Tomka, B. (2005). „The Politics of Institutionalized Volatility: Lessons from East Central European Welfare Reforms”. W: M. Cain, N. Gelazis i T. Inglot (red.), *Fighting Poverty and Reforming Social Security: What Can Post-Soviet States Learn From the New Democracies of Central Europe?* Washington DC: Woodrow Wilson Center.
- Tomusk, Voldemar (red.) (2006). *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery*. Dordrecht: Springer.
- Trow, Martin (2007). „Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies Since WWII”. W: J.J.F Forest i P.G. Altbach (red.), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Trow, Martin (2010). „Problems in Transition from Elite to Mass Higher Education”. W: M. Burrage (red.), *Twentieth-Century Higher Education. Elite to Mass to Universal* (s. 86–142). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Tymowski, Janusz (1980). *Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce*. Warszawa: PWN.
- Unterhalter, Elaine (2010). „Considering Equality, Equity and Higher Education Pedagogies in the Context of Globalization”. W: E. Unterhalter i V. Carpentier (red.), *Global Inequalities and Higher Education. Whose Interests Are We Serving?* (s. 91–116). London: Palgrave Macmillan.
- Unterhalter, Elaine i Vincent Carpentier (2010). „Introduction: Whose Interests are We Serving? Global Inequalities and Higher Education”. W: E. Unterhalter i V. Carpentier (red.), *Global Inequalities and Higher Education. Whose Interests Are We Serving?* (s. 1–42). London: Palgrave Macmillan.
- Vabø, Agnete i Laura Elena Padilla-Gonzales (2014). „Gender and Faculty Internationalization”. W: F. Huang, M. Finkelstein i M. Rostan (red.), *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects* (s. 183–206). Dordrecht: Springer.
- Välimaa, Jussi (2008). „On Comparative Research in Higher Education”. W: A. Amaral, I. Bleiklie i Ch. Musselin (red.), *From Governance to Identity: A Festschrift for Mary Henkel* (s. 141–155). Dordrecht: Springer.
- Välimaa, Jussi i David Hoffman (2008). „Knowledge Society Discourse and Higher Education”. *Higher Education*, 56(3), 265–285.

- van Oorschot, Wim i Bart Meuleman (2012). „Welfare Performance and Welfare Support”. W: S. Svallfors (red.), *Contested Welfare States: Welfare Attitudes in Europe and Beyond* (s. 25–57). Stanford: SUP.
- Vest, Charles M. (2005). *Pursuing the Endless Frontier. Essays on MIT and the Role of Research Universities*. Cambridge: The MIT Press.
- Viale, Riccardo i Henry Etzkowitz (red.) (2010). *The Capitalization of Knowledge. A Triple Helix of University–Industry–Government*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Vignoles, Anna (2013). „Widening Participation and Social Mobility”. W: C. Callender i P. Scott (red.), *Browne and Beyond. Modernizing English Higher Education* (s. 112–129). London: Institute of Education Press.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2004). „Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: an International Approach”. *Policy Futures in Education*, 2(2), 245–263.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2006). „What Is Changing in Academic Research? Trends and Future Scenarios”. *European Journal of Education*, 41(2), 145–178.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2008). „What is the Impact of Demography on Higher Education Systems? A Forward-looking Approach for OECD Countries”. W: OECD, *Higher Education to 2030*. T. 1: *Demography*. Paris: OECD.
- Walker, Melanie (2006). *Higher Education Pedagogies*. Maidenhead: Open University Press.
- Walker, Melanie (2010). „Capabilities and Social Justice in Education”. W: H.-U. Otto i H. Ziegler (red.), *Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective*. Opladen–Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Walker, Melanie i Alejandra Boni (2013). „Higher Education and Human Development: Towards the Public and Social Good”. W: A. Boni i M. Walker (red.), *Human Development and Capabilities. Re-Imagining the University of the Twenty-First Century* (s. 15–29). London: Routledge.
- Walker, Melanie i Elaine Unterhalter (red.) (2007). *Amartya Sen’s Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave.
- Waltoś, Stanisław i Andrzej Rozmus (red.) (2012). *Kariera naukowa w Polsce. Warunki prawne, społeczne i ekonomiczne*. Warszawa: LEX a Wolters Kluwer business.
- Wang, Li (2014). *The Road to Privatization of Higher Education in China. A New Cultural Revolution?* Dordrecht: Springer.
- Wanner, Richard A., Lionel S. Lewis i David I. Gregorio (1981). „Research Productivity in Academia: A Comparative Study of the Sciences, Social Sciences and Humanities”. *Sociology of Education*, 54(4), 238–253.
- Wasielewski, Krzysztof (2013). *Młodzież wiejska na uniwersytecie – droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec studiów*. Toruń: UMK.
- Weber, Luc i James J. Duderstadt (red.) (2004). *Reinventing the Research University*. London: Economica.
- Weisbrod, Burton A., Jeffrey P. Ballou i Evelyn D. Asch (2008). *Mission and Money. Understanding the University*. Cambridge: CUP.
- Welch, A. (red.) (2007). *The Professoriate. Profile of a Profession*. Dordrecht: Springer.
- Wells, Peter J., Jan Sadlak i Lazăr Vlasceanu (red.) (2007). *The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe*. Bucharest, Romania: UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education).
- Whitley, Richard (2010). „Reconfiguring the Public Sciences. The Impact of Governance Changes on Authority and Innovation in Public Science Systems”. W: R. Whitley, J. Gläser i L. Engwall (red.), *Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in the Sciences and Their Consequences for Intellectual Innovation*. Oxford: OUP.
- Whitley, Richard i Jochen Gläser (red.) (2007). *The Changing Governance of the Sciences. The Advent of Research Evaluation Systems*. Dordrecht: Springer.

- Whitley, Richard, Jochen Gläser i Lars Engwall (red.) (2010). *Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in the Sciences and Their Consequences for Intellectual Innovation*. Oxford: OUP.
- Wilensky, Harold L. (2002). *Rich Democracies. Political Economy, Public Policy, and Performance*. Berkeley: University of California Press.
- Williams, Gareth (1992). *Changing Patterns of Finance in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Williams, Gareth (1996). „The Many Faces of Privatization”. *Higher Education Management*, 8(3), 39–56.
- Williams, Gareth (red.) (2003). *The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Williams, Gareth (2009). „Finance and entrepreneurial activity in higher education in a knowledge society”. W: M. Shattock (red.), *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education* (s. 8–32). Berkshire: Open University Press.
- Williams, Gareth (2012). „Some Wicked Questions from the Dismal Science”. W: P. Temple (red.), *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organisation and Global Change* (s. 19–37). London–New York: Routledge.
- Williams, Gareth, Tessa Blackstone i David Metcalf (1974). *The Academic Labour Market. Economic and Social Aspects of a Profession*. New York: Elsevier.
- Wilson, Logan (1979). *American Academics. Then and Now*. New York: OUP.
- Wilson, Logan (1942/1995). *The Academic Man. A Study in the Sociology of a Profession*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Wink, Rüdiger (red.) (2004). *Academia–Business Links: European Policy Strategies and Lessons Learnt*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wittrock, Björn (1993). „The Modern University: the Three Transformations”. W: S. Rothblatt i B. Wittrock (red.), *The European and American university since 1800: Historical and Sociological Essays* (s. 303–362). Cambridge: CUP.
- Wnuk-Lipinska, Elżbieta (1995). *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Wölfl, Anita (2005). „The Service Economy in OECD Countries: OECD/Centre d'études prospective et d'informations interntionales (CEPII)”. *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, 2.
- Wolszczak-Derlacz, Joanna (2014). „Teaching or Research? An Analysis of Teachign and Research Efficiency in Polish Public Universities”. *Edukacja*, 5(130), 57–69.
- Wolszczak-Derlacz, Joanna i Aleksandra Parteka (2010). *Scientific Productivity of Public Higher Education Institutions in Poland. A Comparative Bibliometric Analysis*. Warsaw: Ernst and Young.
- World Bank (2007). *Building Knowledge Economies. Advanced Strategies for Development*. Washington, DC: Author.
- World Bank (2010). *Doing Business 2011. Making a Difference for Entrepreneurs*. Washington, DC: Author.
- World Bank (2011). *Fuelling Growth and Competitiveness in Poland through Employment, Skills and Innovation*. Washington DC: Author.
- World Bank/EIB (2004). *Tertiary education in Poland*. Warsaw: World Bank/European Investment Bank.
- Woźnicki, Jerzy (red.) (1999). *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Woźnicki, Jerzy (2007). *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.

- Woźnicki, Jerzy (red.) (2012). *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego. Wybrane problemy*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Woźnicki, Jerzy (red.) (2013a). *Financing and Deregulation in Higher Education*. Warsaw: Institute of Knowledge Society.
- Woźnicki, Jerzy (red.) (2013b). *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Xie, Yu i Kimberlee A. Shauman (2003). *Women in Science. Career Progresses and Outcomes*. Cambridge, MA: HUP.
- Yonezawa, Akiyoshi i Terri Kim (2008). „The Future of Higher Education in the Context of a Shrinking Students Population: Policy Challenges for Japan and Korea”. W: OECD, *Higher Education to 2030*. T. 1: *Demography* (s. 199–220). Paris: OECD.
- Yudkevich, Maria, Philip G. Altbach i Laura E. Rumbley (red.) (2015). *Young Faculty in the Twenty-First Century. International Perspectives*. Albany: State University of New York Press.
- Zahorska, Marta (2007). „Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje”. W: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku* (s. 93–115). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zemsky, Robert, Gregory R. Wegner i William F. Massy (2004). *Remaking the American University. Market-Smart and Mission-Centered*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Ziman, John (1994). *Prometheus Bound. Science in a Dynamic Steady-State*. Cambridge: CUP.
- Zomer, Arend i Paul Benneworth (2011). „The Rise of the University’s Third Mission”. W: J. Enders, H.F. de Boer i D.F. Westerheijden (red.), *Reform of Higher Education in Europe* (s. 81–101). Rotterdam: Sense.
- Zuckerman, Harriet (1996). *Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Zumeta, William (2004). „State Higher Education Financing. Demand Imperatives Meet Structural, Cyclical and Political Constraints”. W: E.P. St. John i M.D. Parsons (red.), *Public Funding of Higher Education. Changing Contexts and New Rationales*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Żylicz, Maciej (2009). *O reformie szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.
- Żylicz, Maciej (2012). „Potrzebujemy dalszych zmian”. *Nauka*, 3: 15–22.

Nota bibliograficzna

Podobnie jak w przypadku moich poprzednich książek, fragmenty zamieszczonych tu rozdziałów ukazały się (lub właśnie się ukazują) po angielsku, który jest dla mnie podstawowym językiem naukowym. Fragmenty rozdziału 1 znalazły się w tekście „Reforming European Universities: The Welfare State as a Missing Context” (w: P. Zgaga, U. Teichler, A. Wolter i H.G. Schuetze, red., *Higher Education Reform – Looking Back – Looking Forward*, Frankfurt–New York: Peter Lang, 2015) oraz w tekście „Competing for Public Resources: Higher Education and Academic Research in Europe. A Cross-Sectoral Perspective” (w: J.C. Brada, M. Kuboniwa i W. Bieńkowski, red., *International Perspectives on Financing Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan); fragmenty rozdziału 2 – w tekście „European Universities and Educational and Occupational Intergenerational Social Mobility” (w: Hans-Uwe Otto, red., *Facing Trajectories from School to Work. Towards a Capability-Friendly Youth Policy in Europe*, Dordrecht: Springer, 2015); w rozdziale 3 wykorzystuję z kolei fragmenty tekstu „From Privatization (of the Expansion Era) to De-privatization (of the Contraction Era). A National Counter-Trend in a Global Context” (w: S. Slaughter i B.J. Taylor, red., *Stratification, Privatization, and Employability of higher education in the US and EU*, Dordrecht: Springer, 2015) i tekstu „From Growth to Decline? Demand-Absorbing Private Higher Education when Demand is Over” (w: Mahsood Shah i Sid Nair, red., *Global Trends and Changes in Private Higher Education*, New York: Elsevier, 2015), ponadto korzystam w nim z ustaleń zawartych w pracy „From System Expansion to System Contraction. Access to Higher Education in Poland” zamieszczonej w *Comparative Education Review* w 2013 i przedrukowanej w 2014 r. w: A. Mountford-Zimdars, D. Sabbagh i D. Post, red., *Fair Access to Higher Education. Global Perspectives*. Chicago: University of Chicago Press; w rozdziale 4 wykorzystuję tekst „Diversified Channels of Knowledge Exchange in European Universities: Major Parameters of University-Enterprise Partnerships” (w: M. Kwiek, *Knowledge Production in European Universities. States, Markets, and Academic Entrepreneurialism*, Frankfurt–New York: Peter Lang, 2013); w rozdziale 5 wykorzystuję tekst „Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities” (*Science and Public Policy*, 2012); w rozdziale 6 wykorzystuję tekst „Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: the Polish Case” (w: R. Pinheiro, P. Benneworth i G. Jones, red., *Universities and Regional Development. A Critical Assessment of Tensions and Contradictions*, New York: Routledge, 2012); w rozdziale 7 wykorzystuję tekst „Universities and Knowledge Production in Central Europe” (w: P. Temple, red., *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organisation and Global Change*, New York: Routledge, 2011); fragmenty rozdziału 8 ukazały się jako tekst „The Unfading Power of Collegiality? University

Governance in Poland in a European Comparative and Quantitative Perspective” (*International Journal of Educational Development*, 2015); fragmenty rozdziału 9 ukazały się jako tekst napisany wspólnie z Dominikiem Antonowiczem i wydany jako „The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones” (w: T. Fumasoli, G. Goastellec i B.M. Kehm, red., *Academic Careers in Europe – Trends, Challenges, Perspectives*, Dordrecht: Springer, 2015); fragmenty rozdziału 10 – jako tekst „The Internationalization of the Polish Academic Profession. A European Comparative Approach” (*Zeitschrift für Pädagogik*, 2014), oraz jako tekst „The Internationalization of Research in Europe. A Quantitative Study of 11 National Systems from a Micro-Level Perspective” (*Journal of Studies in International Education*, 2015); w rozdziale 11 korzystam z tekstu „Inequality in Academic Knowledge Production. The Role of Research Top Performers Across Europe” (w: E. Reale i E. Primeri, red., *The Transformation of University Institutional and Organizational Boundaries*, Rotterdam: Sense, 2015) oraz z tekstu „The European Research Elite. A Cross-National Study of Highly Productive Academics in 11 Countries” (*Higher Education*, 2015); i fragmenty rozdziału 12 ukazały się jako tekst „Academic Generations and Academic Work: Patterns of Attitudes, Behaviors and Research Productivity of Polish Academics after 1989” (*Studies in Higher Education*, 2015).

Indeks rzeczowy

- absorbowanie popytu przez sektor prywatny 127, 138, 176, 189
- agenda modernizacyjna uniwersytetów europejskich 23, 237, 239, 244, 251
- akademicki rynek pracy 115, 176, 177, 291, 292, 294, 296, 326, 328
- akumulacja przewag i strat w nauce 373, 374, 379–381, 393, 420, 427, 433
- analiza bibliometryczna a badania ankietowe 370–373
- architektura statystyczna szkolnictwa wyższego 105
- autonomia instytucjonalna 109, 182, 197, 199, 203, 204, 247, 250, 252, 314
- autorytety lokalne w nauce 37, 40
- awans kumulatywny 306, 312
- badacze „lokalni” vs. „umiędzynarodowieni” 18, 19, 35–37, 331, 347, 350, 351, 353, 356, 358–360, 363–365
- badania lokalne 21, 35
- badania organizacji 23, 24, 46, 56, 59, 64, 66, 243, 248, 268
- Bank Światowy 53, 55–57, 83, 213, 214, 216, 223, 224, 232, 236–239, 243, 246, 251, 273, 332, 528, 539
- raport Banku Światowego na temat Polski 237, 239, 246, 273, 332
- bieżące problemy a badania naukowe 45
- bodźce grantowe i awansowe 41, 42
- brak radykalizmu reform szkolnictwa wyższego 18, 45, 185, 236, 248, 437
- CAP, patrz Projekt *Changing Academic Profession*
- charakterystyka polskiej próby badawczej 265–266
- chów wsobny 246, 302
- cykl dostosowań sponsorowanych i sponsorujących 329
- czasopisma naukowe 36, 39, 41–43, 46, 297, 312, 316, 317, 327, 334, 336, 348–352, 354, 355, 358, 360–362, 373, 377–379, 381, 384, 394, 396–398, 414, 416, 418, 421, 425, 430, 442, 463, 464, 476–478, 484, 485, 530, 536
- czasopisma wysokopunktowane 317, 476, 484
- hierarchia czasopism naukowych 42
- najlepsze czasopisma naukowe 41, 42, 327, 379, 485
- prestż czasopism naukowych, prestiżowe czasopisma 41, 316, 317, 394
- dehermetyzacja polskiej nauki 42
- deinstytucjonalizacja misji badawczej, patrz misje uniwersytetu
- demografia 75, 113, 143, 244, 395, 396
- demograficzne zmiany, procesy, trendy 33, 34, 47, 58, 61, 65, 74, 110, 113, 116, 117, 124, 125, 140–143, 443
- demograficzny niż 111, 126, 127, 132
- demograficzna piramida 32
- demokratyzacja szkolnictwa wyższego 87, 91, 106
- deprywatyzacja szkolnictwa wyższego 11, 13, 32, 49, 59, 17, 107, 108, 111, 113, 123, 126–133, 136, 141–143, 528
- wymiary deprywatyzacji w Polsce 130, 528
- zewnętrzna i wewnętrzna deprywatyzacja 32, 132, 133, 141
- dobra pozycyjne 80, 87–91, 116
- dochód otrzymany vs. wypracowany 29
- doktoranci i studia doktoranckie 29, 38, 39, 46, 241, 249, 292–297, 299–302, 304–306, 309, 326, 333, 334, 337, 341, 344, 346, 420, 479
- dostęp do szkolnictwa wyższego 12, 13, 80–83, 85, 87, 89, 91, 92, 101, 103, 105, 106, 108–110, 113, 118, 122, 124, 126, 133, 138, 142, 197, 202, 203, 214
- dotacje statutowe 198, 218, 328
- drabina edukacyjna i zawodowa 12, 49, 79, 106, 326
- drobne kroki i kamienie milowe 8, 18, 255, 291, 295, 297, 299, 301, 305, 307–310, 312, 318, 323, 326, 327, 443
- dynamiczny stan stabilny 172
- dyscyplinarnie podzielona akademia 15, 46, 185, 187, 188, 194, 208

- dyskurs gospodarki opartej na wiedzy, patrz gospodarki oparte na wiedzy
- dyskurs nowoczesności 69
- dyskurs ponadnarodowy 17, 53, 64, 173, 213, 239, 243
- dyskurs wspólnoty akademickiej 17, 243, 244
- dyskusje publicystyczne 45–47
- dyskrybucja czasu pracy 21, 120, 371, 448–456, 473, 475, 476; patrz też rozkład czasu pracy
- zróżnicowane wzorce dystrybucji czasu pracy 450–456
- dystrybucja środków na badania 18, 19, 39, 323, 367, 449
- dystrybucja wyników badań 41, 42, 333, 334
- dziedzictwo historyczne a produkcja wiedzy 15, 16, 119, 202, 203, 212, 214, 228, 230
- efekt św. Mateusza w nauce 30
- ekologia organizacji 16, 26, 222
- ekonomia czasu 381, 439–440, 449, 476
- ekspansja (systemów) edukacji (szkolnictwa), ekspansja edukacyjna 12, 13, 49, 80–82, 87–89, 101, 107, 108, 110, 111, 132, 142, 177, 178, 184, 190, 196, 200, 218, 294, 303, 304, 307
- epoka (okres) ekspansji 11, 13, 28, 49, 71, 101, 107, 108, 110, 111, 113–117, 120, 122, 125–129, 132, 133, 138, 139, 142, 143, 164, 176, 178, 181–184, 186, 196–199, 208, 303
- emerytalne systemy 25, 26, 32–34, 53–56, 59, 64, 68, 70, 72, 147, 233, 238, 244
- reformy systemów emerytalnych 54–56, 59, 233, 238
- erozja zinstytucjonalizowanych zasad w nauce 181, 183, 200
- EUROAC, patrz Projekt *Academic Profession in Europe*
- Europa Środkowa 15, 16, 29, 31, 49, 57, 58, 60, 75, 88, 89, 109, 110, 118, 119, 140–143, 178, 179, 186, 202–204, 206, 207, 211–220, 223–228, 230–232, 236–238, 244, 247, 253, 260, 264, 303, 314, 436
- European Research Council (ERC) 201, 245, 316, 365, 430, 433, 449
- europejska elita badawcza 20, 370, 381, 385, 412, 413, 424, 428, 432
- Europejskie badanie dochodów i warunków życia (EU-SILC) 12, 79, 80–82, 88–92, 94–96, 98–100, 102–105
- europejskie państwo dobrobytu, patrz państwo dobrobytu
- feudalizm akademicki 36, 284, 307, 480
- filary konkurencyjności gospodarczej 15, 186, 213, 215–217, 220–222, 225, 229, 528
- finansowanie szkolnictwa wyższego *passim*
- cztery modele finansowania szkolnictwa wyższego 13
- finansowanie badań a zatrudnienie w nauce 39, 40, 293, 294, 296, 304
- finansowanie publiczne a transfer wiedzy 146, 148
- konkurencyjne mechanizmy finansowania nauki 185, 199, 433, 484
- logika finansowa 35
- zewnętrzne finansowanie badań naukowych 43, 152, 160, 173, 294, 296, 300, 305, 310, 312, 313, 316, 319, 333, 337, 341, 344, 346, 442, 447, 476, 487
- globalizacja nauki 42
- globalna agenda reform 54, 57, 76, 245, 251
- globalna dyfuzja idei 12, 51, 53, 54, 74
- globalne agendy prywatyzacji 13, 113, 137
- globalne scenariusze 237, 251
- globalny i lokalny świat nauki 21, 37
- gospodarki oparte na wiedzy 12, 60, 63, 80, 81, 86, 146, 163, 173, 179, 212–214, 216, 217, 219, 229, 230, 242, 246, 276, 303, 327
- gra o sumie zerowej 25, 70, 125
- granty badawcze z NCN 138, 198, 240, 365
- grupa badawcza jako quasi-przedsiębiorstwo 154, 158
- grupy interesu 23, 75, 197, 253, 281
- habilitacja w Polsce i w Europie Zachodniej 182, 193, 194, 196, 242, 251, 294, 307–310, 312, 319, 323, 324, 326, 443, 444, 446, 450, 480, 482, 483, 535
- hierarchia akademicka 36, 38, 39, 41, 42, 177, 288, 292, 295, 307–309, 327, 420, 424, 426–428, 441, 442, 480, 483
- hierarchia wartości w nauce 177
- homogenizacja międzysektorowa 107, 113, 138, 139
- humboldtowski model uniwersytetu, patrz uniwersytet humboldtowski
- ilorazy szans dla osób z najniższej i najwyższej grupy zawodowej 98–100, 528
- implozja systemów edukacji 11, 13, 49, 71, 82, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 120, 122, 125–127, 132, 133, 138–143, 178, 183, 198, 208, 303

- indeks wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy 269, 276–278, 528, 535
- instrumentalistyczne (instrumentalne) ujęcia uniwersytetu 175, 197, 228, 239, 268, 275, 280, 281, 289
- instytucjonalizm historyczny 27
- instytucjonalne ujęcia uniwersytetu 175, 197, 228, 239, 280, 281, 289
- interesariusze partnerstw uczelni i przedsiębiorstw 149, 151, 155, 161
- interesariusze szkolnictwa wyższego 200, 239, 248, 249
- izolacja międzynarodowa Polski w nauce 184, 198, 366, 367
- kanały publikacyjne 43, 477
- kapitału ludzkiego teoria 32, 34, 54, 60, 63, 83, 105, 239
- kariera akademicka 8, 17, 18, 21, 22, 38, 39, 43, 179, 181, 182, 187, 209, 241, 242, 255, 283, 284, 291–299, 301, 303, 305–313, 317–319, 324, 326, 327, 365, 380, 381, 394, 402, 405, 420, 443, 444, 446, 447, 480, 484, 486, 487
- atrakcyjność kariery (profesji) akademickiej (akademickiego miejsca pracy) 33, 37–39, 301, 311, 325, 328
- konkurencyjne szczyble kariery akademickiej 292, 319, 326
- wczesne etapy kariery akademickiej 291, 295, 299, 300, 305, 311, 393, 420, 469
- kastowy system w nauce 308
- klasa średnia 81, 87–89, 91, 101, 114, 182, 325
- materiałny status klasy średniej 89, 91, 101, 325
- kolegialność akademicka 17, 239, 247, 250, 255, 257, 262–264, 269, 273–275, 282–285, 288, 289, 416, 440, 442, 480
- indeks kolegialności w podejmowaniu decyzji 269, 274, 283, 528, 535
- Komisja Europejska 7, 53, 60, 82, 163, 226, 227, 230, 237, 239, 243–245, 251, 295, 539
- Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN) 242, 348
- komunistyczna epoka, okres komunistyczny, czasy komunistyczne 15, 108, 117, 119, 128, 181, 199, 200, 205, 212, 234, 251, 271, 436, 437; por. postkomunistyczna epoka
- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) 235, 242, 244, 247
- konflikt o podstawowe wartości 17, 18, 289
- konkurencja międzysektorowa o publiczne zasoby 24–26, 29, 30, 32, 138, 147, 225, 327
- konkurencja w nauce 18, 21, 36, 38, 107, 113, 120, 127, 138–141, 147, 242, 291–294, 296, 300, 301, 306, 310, 311, 316, 318, 319, 326, 381, 478, 479, 485, 486
- konkurencyjność gospodarcza 11, 15, 16, 49, 73, 207, 211–220, 222–224, 229, 230, 246, 247
- konkursowa dystrybucja środków na badania naukowe 39, 218, 239–241, 253, 328, 395
- konstelacja „złotego wieku” państwa 58, 69
- kontakty (powiązania) osobiste w nauce 21, 43, 444
- kontekst historyczny 11, 16, 49, 107, 113, 114, 119, 231, 233
- krajowa elita badawcza 328
- krajowa współpraca badawcza 340, 348, 396, 398, 414, 415, 418, 421, 424, 425, 536; por. międzynarodowa współpraca badawcza
- Krajowe Naukowe Ośrodki Wiodące (KNOW) 241
- krajowe rady do spraw nauki 29
- kryzys ekonomiczny (gospodarczy) 70, 71, 75, 128, 136
- kształcenie a badania naukowe, patrz misje uniwersytetu
- kształcenie (uczenie się) przez całe życie 82, 102, 104, 105, 241
- kultura akademicka w partnerstwach uczelni i przedsiębiorstw 147, 159, 169, 177
- kultury instytucjonalne 14, 148–150, 153, 154, 166, 169–171, 177, 178, 196, 204, 218, 251, 393
- kumulatywność w nauce 251
- logika akademicka 35
- logika firmy i logika uniwersytetu 159
- logika stosowności i logika konsekwencji 180, 196
- lokalne hierarchie akademickie 42, 482, 483
- łatwość prowadzenia biznesu 223, 224
- mechanizmy rządzące nauką (funkcjonowania nauki) 41, 329
- mentorzy naukowci 35, 177, 201, 291, 295, 297–301, 316, 326, 327, 485
- merytokracja w nauce 43, 312, 313
- metoda mieszana: „liczby” i „słowa” 152, 153, 441, 442, 447
- mierzalne osiągnięcia badawcze, mierzalna produktywność badawcza, mierzalne efekty pracy akademickiej 185, 187, 198,

- 203, 293, 295, 306, 313, 398, 414, 416, 418, 425, 444, 448
- międzynarodowa widzialność polskiej nauki 19, 179, 181, 184, 189, 193, 253, 357, 365, 366, 448, 476; patrz też widzialność naukowa
- międzynarodowa współpraca badawcza (naukowa), współpraca zagraniczna 19, 277, 282, 332–334, 337, 339–342, 344–348, 353–365, 367, 373, 380, 396–398, 414, 415, 418, 421, 423–425, 432, 477, 530, 536; por. krajowa współpraca badawcza
- międzynarodowe kanały dystrybucji wpływów i prestiżu 327, 332, 433
- międzynarodowe publikacje współautorskie, międzynarodowe współautorstwo publikacji 19, 334, 336, 338, 339, 342, 345, 348, 349, 356–360, 363–365, 386, 463, 465–468
- międzynarodowy (światowy) obieg naukowy 19–22, 37, 41–43, 177, 182, 196, 316, 332, 356, 358, 359, 367, 429, 437, 449, 476, 539
- międzypokoleniowa niesprawiedliwość 35
- międzypokoleniowa przepaść w nauce 20, 35, 286, 438, 442, 485
- międzypokoleniowa ruchliwość społeczna 11, 12, 49, 79, 80, 82, 86, 89–92, 94, 101, 105
- międzypokoleniowe dziedziczenie (grup) zawodów 90, 93, 97
- międzypokoleniowe dziedziczenie poziomu wykształcenia 89, 90, 93
- międzypokoleniowe konflikty 12, 33, 51, 57, 59, 486; patrz też młoda kadra vs. starsza kadra
- międzypokoleniowy awans społeczny 12, 86, 94
- międzysektorowa mobilność kadry akademickiej 145, 147, 166, 172, 306
- miękkie i twarde dziedziny akademickie 15, 110, 120, 122, 123, 175–179, 181–185, 187, 189–194, 196–198, 200, 201, 208, 251, 358, 364, 375, 475, 476, 486, 528; patrz też podzielony uniwersytet
- mikropoziom kadry akademickiej 44, 45, 270, 314, 315, 366, 459
- misje uniwersytetu 16, 29–32, 34, 36, 66, 72, 76, 78, 157, 177, 196, 208, 243, 288, 320, 325
- deinstytucjonalizacja misji badawczej 14, 15, 36, 49, 110, 175, 178–181, 183–185, 193, 197, 201, 208, 251, 269, 475
- misja badawcza 14, 15, 36, 49, 106, 110, 147, 175, 177–181, 183–186, 188, 190, 192–194, 197, 201, 203, 204, 206, 208, 218, 250–252, 269, 321, 475
- misja dydaktyczna (kształceniowa) 177, 179, 181, 188, 203, 206, 218, 252, 253, 321
- nadmiar misji uczelni 291, 319, 320
- reinstytucjonalizacja misji badawczej 14, 49, 175, 179, 180, 192, 196, 251
- trzecia misja uniwersytetu 29, 30, 72, 154, 157, 171, 203, 206, 218, 246, 319, 321
- mity akademickie 185, 201, 202, 367, 479
- młoda kadra vs. starsza kadra 20, 21, 35, 40, 284–288, 344, 345, 437, 438, 440, 447, 482–484; patrz też międzypokoleniowe konflikty
- modele ładu uniwersyteckiego (*university governance models*) 259, 261, 268
- Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBR) 149, 162, 163, 198, 239, 240, 245, 438
- Narodowe Centrum Nauki (NCN) 7–10, 29, 138, 163, 198, 218, 239, 240, 253, 318, 353, 365, 366, 381, 394, 438, 449, 484, 539, 540
- nauka lokalna, patrz autorytety lokalne w nauce, badacze „lokalni” vs. „umiędzynarodowieni”, badania lokalne, globalny i lokalny świat nauki, lokalne hierarchie akademickie, postawy kosmopolityczne i lokalne w nauce
- naukowcy poniżej 40. roku życia 20, 36, 392, 432, 436, 439, 442, 449, 460, 465, 471–474, 484, 532, 533, 538; patrz też nowe pokolenie naukowców
- naukowe badania szkolnictwa wyższego 41, 42, 44–46, 52, 53, 57, 62, 77, 142, 283, 371, 375, 485, 539
- amatorskie vs. naukowe podejście do badań szkolnictwa wyższego 45
- niedofinansowanie badań naukowych w Polsce 29, 197, 200, 203, 204, 206, 207, 248, 253, 367, 475
- niekonkurencyjność nadań naukowych 22, 34, 35, 43, 207, 311, 332, 395, 430, 477, 485, 487
- niepewność zawodowa 20, 39, 57, 291, 301, 308, 313, 318, 438
- nieproduktywna kadra akademicka, nieproduktywni naukowcy 329, 363, 395, 431

- niepublikujący w Polsce 20, 139, 230, 339, 353, 365, 386, 389–395, 431, 470, 530, 537
- nierówności w produkcji wiedzy naukowej 19, 255, 369, 370, 372, 397, 400, 428, 431,
- nierówność dostępu do szkolnictwa wyższego 12, 80, 81, 86, 89, 202
- niskoproduktywna kadra akademicka 20, 377, 430
- normatywna próżnia w nauce 183, 184, 200
- nowe (młode, młodsze, najmłodsze) pokolenie naukowców 12, 21, 33, 35, 37, 39–43, 45, 86, 201, 209, 253, 285, 313, 316, 324, 381, 437, 438, 444–446, 471, 475, 477, 483–487; patrz też naukowcy poniżej 40. roku życia
- Nowe Zarządzanie Publiczne 34, 67, 239, 314, 316
- ocena dorobku naukowego 21, 22, 43, 44, 443, 444, 470, 477, 484, 487
- OECD 23, 47, 53–60, 65, 70–72, 82, 83, 86, 89–93, 102, 104, 110, 111, 113, 119, 140, 163, 189, 203, 213, 216–220, 223, 226, 228–230, 236, 237, 239, 243–246, 249, 251, 252, 273, 276, 314, 332, 436, 539
- raport OECD na temat Polski 57, 228, 237, 239, 245, 246, 273, 276, 314, 332
- ochrony zdrowia systemu (sektor) 25–27, 29, 33, 34, 54, 59, 64, 68, 70–72, 76, 233, 238, 244
- okrucieństwo w nauce 41, 42
- opłaty za czesne 13, 14, 29, 33, 57, 60, 71–74, 81, 87, 108, 109, 113, 115–117, 120, 124, 126–130, 133–137, 139–142, 147, 182, 183, 187, 188, 202, 203, 218, 244, 534
- opozycja młodszy–starszy w nauce, patrz młoda kadra vs. starsza kadra
- organizacje (systemy, instytucje) „kompletne” 56, 59, 314
- organizacje ponadnarodowe 28, 55
- oszczędności, „zaciskanie pasa” 28, 31, 56, 60, 74, 184, 199, 200, 204, 247, 294
- oszczędnościowe uniwersytety badawcze 367
- Ośrodek Przetwarzania Informacji (OPI) 8, 264
- państwo dobrobytu (*welfare state*) 11, 12, 22–28, 31, 34, 49, 51–55, 57–75, 77, 85, 147, 148, 202, 214, 233, 234, 236, 244, 252, 260, 321, 327
- europejskie państwo(a) dobrobytu 22, 25–27, 52, 61, 65, 68, 71, 74, 75, 77, 147
- postawy wobec państwa dobrobytu 12, 23, 31, 51, 61, 67, 68, 73, 75
- reformy państwa dobrobytu 26, 52, 54, 57, 58, 62, 327
- złota epoka państwa dobrobytu 26
- państwo narodowe 12, 58, 60, 62, 65, 66, 68–70, 77
- parametryzacja jednostek naukowych 19, 200, 208, 348, 365, 368
- partnerstwa uniwersytetów z przedsiębiorstwami 14, 49, 145–147, 149–166, 168–172, 223, 226
- silne jednostki w partnerstwach uczelni i przedsiębiorstw 154, 155, 157, 160
- trzy poziomy analizy partnerstw uczelni i przedsiębiorstw 146, 151
- partnerzy do badawczej współpracy zagranicznej 347
- pauperyzacja kadry akademickiej 118
- pełnoetatowe zatrudnienie 176, 192, 263, 266, 291, 292, 297, 299, 307–311, 326
- pensje akademickie 37, 250, 253, 311, 443
- permanentne reformy 57
- perspektywa zdolności (*capabilities approach*) 54, 80, 83–86, 88, 103, 105
- peryferie i centra w nauce 19, 41, 215, 225, 230, 324, 365, 366, 486
- płeć w nauce 342, 372, 373, 375, 378–380, 390, 397, 400–404, 428
- pochodzenie społeczne studentów 81, 89–91, 103, 104, 234
- podzielony uniwersytet 175, 185, 476; patrz też miękkie i twarde dziedziny akademickie
- pokolenia (kohorty) akademickie 21, 38, 39, 95, 293, 339, 436, 439, 450, 462–464, 469, 470, 476, 538
- polityka awansowa 18, 328, 390, 436, 476
- polityka publiczna w obszarze szkolnictwa wyższego 7, 8, 10, 25, 45, 52, 54–56, 81, 82, 109, 111, 113–115, 133, 210, 230, 232, 269, 275, 325, 359, 364–366, 397, 422, 430, 436, 462
- polski obieg naukowy 42, 47
- pomiar efektów kształcenia 23
- pomiar indywidualnych wyników badawczych 21, 444
- postawy kosmopolityczne i lokalne w nauce 40
- postawy wobec uniwersytetu 12, 22, 31, 51, 67, 73–77

- postdocy i staże podoktorskie 8, 292–294, 305, 306, 309–311, 485
- postkomunistyczna epoka (era), okres postkomunistyczny 115, 178, 181, 182, 186, 196, 204, 206, 212, 228, 271; por. komunistyczna epoka
- postkomunistyczne kraje w Europie 12, 25, 70, 72, 94, 97, 101, 109, 117, 123, 140, 141, 177, 206, 207, 234, 238, 249, 261, 315, 436
- postkomunistyczne transformacje 49, 115, 181, 188, 193, 200, 204–206, 228, 231
- powojenny kontrakt społeczny (umowa społeczna) w nauce 62, 303
- półelitarny segment sektora prywatnego 116, 138
- praktyki zinstytucjonalizowane 181
- predyktory indywidualne i instytucjonalne 371, 372, 417–424, 427, 428, 463
- premia płacowa za wyższe wykształcenie 63, 80, 88, 89, 91, 102, 103, 119, 217, 236, 304, 328
- presje finansowe i ideologiczne 51, 71–73, 116
- prestż w nauce 15, 21, 41, 42, 46, 103, 116, 117, 128, 133, 138, 157–160, 177, 184, 253, 292, 293, 300, 302, 314, 319, 324, 327, 332, 366, 373, 377, 379, 394, 420, 433, 437, 445, 449, 484, 485
- priorytety publiczne (społeczne) 25, 31–34, 58, 59
hierarchia priorytetów 51, 53, 57, 65, 74, 76
- proces boloński 23, 55, 82, 232, 237, 245, 296
- produkcja wiedzy w Europie Środkowej 11, 15, 16, 49, 204, 211, 212, 214–217, 219, 222–229, 233, 247
- produktywność badawcza 17–20, 22, 110, 120, 139, 185–188, 191, 198, 225, 230, 235, 236, 255, 295, 312, 319, 320, 331, 332, 339, 347–351, 353, 356, 358–360, 363, 364, 370–382, 384–387, 389, 393–398, 400–403, 405, 408, 413–415, 417, 418, 420–422, 424, 425, 427–432, 435–437, 439, 440, 456, 463–477, 487, 530–533, 537, 538
indeks (wskaźnik) koncentracji produktywności 372, 397, 400, 401, 403, 537
indeks produktywności badawczej 381, 463, 538
- jakość vs. ilość w produktywności badawczej 373, 377, 378
- najbardziej produktywni naukowcy 19, 20, 255, 292, 339, 347, 363, 369–372, 376–378, 382–388, 395–398, 400–406, 408–410, 412, 413, 417, 420–424, 426–428, 430–432, 448, 469, 530, 531, 537; por. nieproduktywna kadra akademicka, niskoproduktywna kadra akademicka
- średnia produktywność badawcza w Polsce i Europie Zachodniej 349
- teorie produktywności badawczej 373–375, 377
wysocze produktywni naukowcy 373–375, 382
- zmienne indywidualne i instytucjonalne w badaniach produktywności 398
- profesje akademickie 431
- profesura 18, 162, 182, 193, 194, 196, 262, 281, 284, 285, 288, 289, 293, 294, 305, 306, 312, 314, 319, 324, 325, 422, 427, 428, 436, 443, 483
system koordynowany przez profesurę 18, 262, 281, 285, 289, 440
- projekt *Academic Profession in Europe* (EUROAC) 8, 172, 258–260, 263–266, 282, 292, 372, 377, 381, 405, 437, 439, 442, 457
- projekt *Changing Academic Profession* (CAP) 172, 230, 258–260, 263–266, 268, 282, 372, 376, 377, 380, 381, 405, 437, 439, 442, 457
- prywatyzacja szkolnictwa wyższego 11, 13, 30, 32, 49, 71, 101, 107, 108, 111, 113, 118, 126–129, 132, 133, 137, 141–143, 203, 206, 244
eksperyment prywatyzacyjny 14, 142
zewnętrzna i wewnętrzna prywatyzacja 126–129, 132, 133, 141, 244
- przedsiębiorczość akademicka 14, 17, 29, 30, 154, 155, 161, 165, 169, 171, 176, 202, 203, 223, 269, 276, 278–280, 289, 528, 535, 539
indeks przedsiębiorczości akademickiej 269, 276, 278–280, 528, 535
- przekonania akademickie 139, 226, 288, 363, 366, 476
- przeludnienie społeczne 87, 90
- przetrawianie w nauce – rady dla młodej kadry 485–486
- przywództwo w partnerstwach uczelni i przedsiębiorstw 153, 156–158, 161

- publiczne i prywatne (indywidualne) korzyści z edukacji 28, 32, 73, 88, 89, 91, 170
- publiczne nakłady na naukę 19, 26, 27, 33, 34, 59, 66, 116, 129, 138, 147, 178, 197, 202, 209, 252, 328, 367, 368, 433, 443
- publiczne/prywatne – dynamika 113, 124, 125, 136, 140, 141, 177
- publiczne/prywatne – typologia kombinacji 116
- publiczne subwencje i prywatne dotacje w partnerstwach uczelni i przedsiębiorstw 145, 146, 153, 162, 163, 166
- publiczne uznanie 26
- punkty za publikacje 41–44, 443–445, 477, 478
- ramy czasowe awansu naukowego 18, 293
- ranking szanghajski (ARWU) 207
- rankingi konkurencyjności gospodarczej 15, 28, 216, 229
- rankingi uniwersytetów (akademickie) 138, 207, 208, 212, 215, 216, 229, 395
- raport Banku Światowego na temat Polski, patrz Bank Światowy
- raport OECD na temat Polski, patrz OECD
- recenzji system 270
- reformy sektora publicznego 11, 12, 34, 47, 49, 51, 228
- reformy strukturalne 19, 54, 67, 228, 271, 365
- reformy szkolnictwa wyższego w Europie 11, 12, 17, 22, 27, 49, 51–54, 56–58, 61, 63, 64, 75, 77, 173, 199, 202, 206, 208, 222, 228, 232, 233, 242, 243, 245, 313–315, 326, 327, 367
- reformy szkolnictwa wyższego w Polsce 2009–2011 15, 17, 24, 122, 203, 205, 229, 233, 238, 242, 245, 248, 249, 276, 278, 280, 329, 357, 487
- pięć ustaw reformujących naukę w Polsce 239–241
- regiony Europy a badania naukowe i rozwój 15, 16, 28, 47, 72, 115, 118, 119, 164, 165, 213, 223, 226, 227, 229, 230; patrz też Wschód i Zachód w produkcji wiedzy
- reguły gry akademickiej (naukowej) 18, 41, 178, 184, 252, 315, 328, 478
- reinstytucjonalizacja misji badawczej, patrz misje uniwersytetu
- rekonfiguracja produkcji wiedzy 146, 147, 160
- renegocjacje umowy społecznej 62, 148
- republika dydaktyków 252
- republika uczonych 14, 15, 17, 171, 239, 248, 252, 261, 270, 289, 367
- rozkład czasu pracy 158, 288, 384, 385, 413, 423, 424, 439, 454, 532; patrz też dystrybucja czasu pracy
- rozkład produkcji wiedzy naukowej w Europie 20, 424, 430
- rozwarstwienie w nauce 42, 308, 397, 431, 440, 480
- równość szans edukacyjnych 12
- różne działania międzynarodowe europejskiej kadry akademickiej 333, 337, 339, 341, 344–347, 529, 530, 536
- różnicowanie kadry akademickiej 304, 324, 325
- samodzielni i niesamodzielni pracownicy naukowi 36, 139, 326, 480, 483, 486
- SCImago Journal and Country Rank 187, 190–192
- sektor prywatny a deinstytucjonalizacja norm akademickich 183, 184
- sektor prywatny w szkolnictwie wyższym (szkolnictwo niepubliczne) 11, 13, 15, 57, 71, 73, 108, 109, 111–123, 125–130, 132, 133, 135–143, 146, 153, 164, 171, 176, 177, 179, 182, 184, 186–190, 196, 197, 201, 206, 218, 241, 242, 245, 252, 266, 325, 374, 486, 534
- skolaryzacja brutto – współczynnik 72, 80, 81, 108, 109, 138, 206, 220, 221, 248
- silne i słabe (najsilniejsze i najslabsze) obszary badawcze w Polsce 187, 188
- społeczeństwa postindustrialne 33, 51, 60, 65, 68, 69
- stabilizacja ekonomiczna i zawodowa 8, 18, 38, 255, 291, 478
- starzenie się społeczeństw 13, 27, 32–34, 74–76, 113, 374
- strategia Ernst and Young i IBNGR 234, 235, 242, 539
- strategia Europa 2020 23, 105, 238
- strategia Fundacji Rektorów Polskich (FRP) 234, 235
- stratyfikacja społeczna w nauce 81, 87, 103, 105, 311, 357, 363, 371, 372, 395, 400
- stylizowane wizje uniwersytetu 247, 258, 261, 264, 268
- subiektywne i obiektywne oceny kadry akademickiej 21, 43, 242, 443–446, 470, 486
- subsydia (subsydiowanie) publiczne 34, 72, 73, 76

- superwytwórcy badań 402–405, 531, 537
 szczęście w karierze naukowej 139, 295, 298
 szklany sufit w nauce 379
 szkolnictwo wyższe jako prawo, przywilej i obowiązek 107, 114
 szybkie ścieżki w nauce 326
 tradycyjna akademicka tkanka społeczna 14, 177
 tradycyjne hierarchie akademickie 15, 41, 177
 tradycyjne normy akademickie 14, 15, 30, 169, 176, 178, 179, 182–184, 188, 196, 197, 243, 252, 275, 316
 transdyscyplinarność 46
 transfer wiedzy 14, 146, 148, 150, 157, 164, 170, 172; patrz też finansowanie publiczne a transfer wiedzy
 struktury transferu i wymiany wiedzy 146, 150, 157
 tymczasowe formy zatrudnienia, zatrudnienie tymczasowe 37, 292, 293, 296, 300, 301, 326, 487
 uczelnia jako miejsce pracy 37, 87, 126, 187, 250, 294, 296, 301, 302, 311, 325, 415, 484
 ukierunkowanie na kształcenie i/lub badania 21, 376, 371, 373, 376, 385, 410–413, 432, 461, 463, 469, 475, 476, 531
 umasowienie szkolnictwa wyższego 25, 26, 28, 52, 80, 90, 91, 101, 105, 108, 114, 117, 118, 120, 126, 128, 138, 142, 212, 218, 220, 320, 393, 394
 umiędzynarodowienie badań naukowych 17–20, 58, 125, 218, 255, 324, 331, 332, 334, 336, 339, 342, 347, 348, 353, 356–360, 363, 365–367, 371, 379, 380, 395, 396, 414, 415, 418–420, 424, 426, 428, 432, 443, 470, 476, 477, 484
 parametry umiędzynarodowienia 334
 różnicowanie demograficzne umiędzynarodowienia 339, 342
 uniwersytet humboldtowski, humboldtowski model uniwersytetu 31, 233, 252, 471
 uniwersytet jako instytucja 181, 206, 216, 236, 249, 321, 436
 uniwersytet jako organizacja 15, 17, 109, 181, 183, 208, 216, 252
 uniwersytet jako przedsiębiorstwo usługowe 35, 71, 261, 268, 281
 urynkowienie szkolnictwa wyższego 25, 30, 234, 310
 warunki pracy akademickiej 29, 38, 310, 328, 405, 430
 widzialność naukowa 251; patrz też międzynarodowa widzialność nauki polskiej
 wiedza gospodarczo użyteczna 303
 wieloletowość kadry akademickiej 139, 176, 182, 246, 374
 wieża z kości słoniowej 17, 273, 275
 wolność akademicka 197, 199, 203, 204, 247, 250, 252, 262, 263, 272, 286, 287, 314, 325
 Wschód i Zachód w produkcji wiedzy 16, 214, 222, 227, 229, 230; patrz też regiony Europy a badania naukowe i rozwój
 wspólnota badaczy 17, 45, 55, 85, 184, 205, 208, 228, 247, 249, 252, 255, 257, 261, 262, 268–271, 273, 275, 280, 282, 286, 288, 289, 356
 wspólnota decydentów politycznych (i reformatorów) 17, 269, 276, 280, 281, 289
 współodpłatność za studia 14, 26, 32, 33, 70, 115, 124, 136, 137, 141, 142
 wygrani i przegrani w nauce 30, 33, 209
 wyjątkowość instytucji uniwersytetu 64, 75
 wzorce publikacyjne 342, 358, 372, 402, 442, 463, 469
 zachowania akademickie (*academic behaviors*) 23, 120, 139, 153, 154, 178, 183, 184, 197, 259, 263, 268, 288, 367, 369, 395, 396, 405, 414, 415, 418, 419, 428, 431, 454, 475, 486
 zadowolenie z pracy akademickiej 57
 zarządzanie partnerstwami (w partnerstwie) 14, 146, 147, 149, 151, 152, 164, 165
 zarządzanie w szkolnictwie wyższym 17, 23, 214, 248, 255, 257, 539
 zasady rynkowe 28, 250
 zaściankowość akademicka 43, 477
 zatrudnienie a zatrudnialność absolwentów 63, 122
 zaufanie 66, 70, 73, 83, 155, 159–162, 165, 166, 168, 298, 314, 323
 zaufanie międzyorganizacyjne 160
 zmiana transformacyjna 24, 27, 172
 różnicowanie wewnątrzsektorowe 107, 113, 138

Spis tabel

- 2.1. Ilorazy szans dla osób z najwyższej grupy zawodowej ISCO-88 (1. LE – przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy) w stosunku do zawodu ojca (zacienione: „przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy”) — 98
- 2.2. Ilorazy szans dla osób z najniższej grupy zawodowej ISCO-88 (9. EL – pracownicy przy pracach prostych) w stosunku do zawodu ojca (zacienione: przejście od 9. „prace proste” do 9. „prace proste”) — 99
- 3.1. Wymiary deprivatyzacji i kierunki zmian (↑ = rośnie publiczne, ↓ = maleje prywatne) w Polsce w latach 2006–2013 i prognozowane w 2022 r. — 130
- 5.1. Udział polskich publikacji w wybranych twardych obszarach akademickich (fizyka i astronomia, matematyka i chemia) oraz wybranych miękkich obszarach akademickich (humanistyka, nauki społeczne i ekonomia, ekonometria i finanse) dla lat 1996, 2010 i 2013 oraz łącznie (w %) — 192
- 6.1. Miejsca w rankingu wybranych krajów według subindeksów dla filara konkurencyjności „szkolnictwo wyższe i szkolenia” — 221
- 6.2. Miejsca w rankingu wybranych krajów według subindeksów dla filara konkurencyjności „innowacje” — 222
- 6.3. Miejsca wybranych krajów w rankingu Banku Światowego, dotyczącego regulacji sprzyjających biznesowi w 183 gospodarkach świata według subindeksów z *Doing Business* — 224
- 6.4. Miejsca w rankingu wybranych krajów według wybranych subindeksów dla filara konkurencyjności „infrastruktura” — 225
- 8.1. Charakterystyka próby według kraju (w %) — 266
- 8.2. Kadra akademicka według grup dyscyplin akademickich (w %) — 267
- 8.3. Zarządzanie uniwersytetem (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „W mojej uczelni mamy do czynienia z...”. Odpowiedzi w 5-punktowej skali Likerta: od 1 – „zdecydowanie się zgadzam”, do 5 – „absolutnie się nie zgadzam”, połączone 1 i 2 (zgadzających się i zgadzających się zdecydowanie) (w %) — 272
- 8.4. Indeks kolegialności w podejmowaniu decyzji (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Kto w Pana/Pani uczelni ma decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?” Odpowiedź: „rady wydziału/instytutu” (w %) — 274
- 8.5. Indeks wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Kto w Pana/Pani uczelni ma decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?” (w %) — 277
- 8.6. Indeks przedsiębiorczości akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Do jakiego stopnia Pana/Pani uczelnia kładzie nacisk na następujące działania?” Odpowiedzi: od 1 – „wcale”, do 5 – „bardzo mocno”, połączone odpowiedzi 4 i 5, „bardzo mocno” lub „mocno” (% zgodności) — 279
- 8.7. Odpowiedzi na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) *osobisty* wpływ na kształtowanie polityki Pana/Pani uczelni?”, według etapu kariery (wyłącznie profesor zwyczajny i reprezentant młodej kadry, do 10 lat po doktoracie) (w %) — 286
- 8.8. Opinie na temat kierownictwa i administracji uniwersytetu polskiej kadry według etapów kariery (wyłącznie profesor zwyczajny i reprezentant młodej kadry, do 10 lat po doktoracie) w 5-punktowej skali Likerta: od 1 – „zdecydowanie się zgadzam”, do 5 – „absolutnie się nie zgadzam”, połączone odpowiedzi 1 i 2 oraz 4 i 5 (w %) — 287

- 10.1. Różne działania międzynarodowe europejskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach), bez podziału na kraje (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”) — 333
- 10.2. Różne działania międzynarodowe europejskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) w podziale na kraje (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”) (w %) — 337
- 10.3. Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według przynależności do pokolenia akademickiego (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” i „bardzo mocno” i „mocno”) (w %) — 341
- 10.4. Międzynarodowe podejście do kształcenia i badań naukowych, wszystkie kraje (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Kształcenie (jedynie kadra zaangażowana w dydaktykę): „Proszę o zaznaczenie Pana(i) w następujących kwestiach”, „Na Pana/Pani zajęciach dydaktycznych zwraca się uwagę na międzynarodowy aspekt przekazywanych treści”. Badania naukowe (wyłącznie kadra zaangażowana w badania) (w %): „Jak Pan(i) scharakteryzował(a)by prowadzone przez siebie badania w bieżącym (lub poprzednim) roku akademickim?”, „Badania międzynarodowe – zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot badań” (w %). Odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta: od 1 – „zdecydowanie się zgadzam” do 5 – „zdecydowanie się nie zgadzam” oraz od 1 – „bardzo mocno”, do 5 – „w ogóle” — 343
- 10.5. Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według etapów kariery, profesorowie tytularni vs. młoda kadra (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”) (w %) — 344
- 10.6. Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według płci (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”) (w %) — 346
- 10.7. Średnia produktywność badawcza, wszystkie działania akademickie (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 349
- 10.8. Średnia liczba artykułów opublikowanych przez europejskich naukowców w książkach i czasopismach naukowych w analizowanym trzyletnim okresie, w ujęciu współpracy międzynarodowej i dziedzin naukowych — 352
- 10.9. Średnia liczba artykułów opublikowanych przez polskich naukowców w książkach i czasopismach naukowych w analizowanym trzyletnim okresie w ujęciu współpracy międzynarodowej i dziedzin naukowych — 354
- 10.10. Odsetek artykułów opublikowanych przez europejskich naukowców razem ze współpracownikami z innych krajów w książkach naukowych i czasopismach według współpracy międzynarodowej i dziedzin nauki (w %) — 361
- 10.11. Artykuły opublikowane przez polskich naukowców razem ze współpracownikami z innych krajów w książkach naukowych i czasopismach według współpracy międzynarodowej i dziedzin nauki (w %) — 362
- 11.1. Rozkład próby według kraju — 383

- 11.2. Odsetek oraz liczba artykułów naukowych (deklarowanych w próbie) opublikowanych w analizowanym trzyletnim okresie przez najbardziej produktywnych naukowców oraz pozostałych naukowców według kraju — 383
- 11.3. Udział średniej produkcji naukowej (= łączna liczba artykułów w analizowanym trzyletnim okresie) najbardziej produktywnych naukowców w całkowitej krajowej produkcji naukowej, w ujęciu obszarów nauki dla wszystkich krajów (w %) — 387
- 11.4. Charakterystyka próby według kraju (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) — 389
- 11.5. Niepublikujący w Polsce (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według klastra dziedzin nauki i kraju (w %) — 392
- 11.6. Indywidualne i instytucjonalne cechy powiązane z indywidualną produktywnością badawczą, najbardziej produktywni naukowcy (*Top*) vs. pozostali naukowcy (*Pozostali*) (częstości w % lub średnie): wzory obowiązujące dla *wszystkich* krajów (uniwersalne wzory są zacieniowane) oraz dla wszystkich poza jednym lub dwoma krajami — 398
- 11.7. Rozkład najbardziej produktywnych naukowców w podziale na płeć (M – mężczyzna, K – kobieta) według kraju — 400
- 11.8. Superwytwórcy (badacze, którzy opublikowali co najmniej 28 artykułów w analizowanym okresie trzech lat) według kraju i płci (w %) — 403
- 11.9. Wyniki testu *t* dla równości średnich, najbardziej produktywni naukowcy (*Top*) vs. pozostali naukowcy (*Pozostali*), wszystkie kraje. Pytanie: „Biorąc pod uwagę całą aktywność zawodową, proszę wskazać, ile godzin w ciągu tygodnia przeznaczają Pan(i) na każde z wymienionych poniżej zajęć w bieżącym roku akademickim” (średnia roczna: 60% w okresie prowadzenia zajęć oraz 40% w okresie, kiedy zajęcia nie są prowadzone; w godzinach tygodniowo) — 406
- 11.10. Wyniki testu *t* dla równości średnich, najbardziej produktywni naukowcy (*Top*) vs. pozostali naukowcy (*Pozostali*), wszystkie kraje. Pytanie: „Biorąc pod uwagę całą aktywność zawodową, proszę wskazać, ile godzin w ciągu tygodnia przeznaczają Pan(i) na każde z wymienionych poniżej zajęć w bieżącym roku akademickim” (średnia roczna: 60% w okresie prowadzenia zajęć oraz 40% w okresie, kiedy zajęcia nie są prowadzone). W tabeli została przedstawiona grupa o istotnie większej średniej — 408
- 11.11. Wyniki testu *z* dla równości frakcji, wszystkie kraje, najbardziej produktywni naukowcy (*Top*) vs. pozostali naukowcy (*Pozostali*). Ukierunkowanie na dydaktykę/badania. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań” W tabeli została przedstawiona grupa o istotnie większej średniej — 410
- 11.12. Wyniki testu *z* dla równości frakcji, najbardziej produktywni naukowcy (*Top*) vs. pozostali naukowcy (*Pozostali*), wszystkie kraje, preferencje dla dydaktyki/badania. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Dydaktyka – „przede wszystkim zajęcia dydaktyczne”; Dydaktyka plus badania – „zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na pierwsze”; Badania plus dydaktyka – „zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na drugie”; oraz Badania – „przede wszystkim badania naukowe” (w %) — 410
- 11.13. Produktywność badawcza kadry akademickiej: zmienne w modelu (numery pytań ankietowych podane w nawiasach) — 414
- 11.14. Grupy cech indywidualnych i instytucjonalnych powiązanych z indywidualną produktywnością badawczą: sformułowania odpowiednich pytań ankietowych — 415
- 11.15. Iloraz szans oszacowany dla regresji logistycznej przynależności do górnych 10% kadry akademickiej pod względem produktywności badawczej — 418

- 11.16. Iloraz szans oszacowany dla regresji logistycznej przynależności do górnych 10% dla produktywności badawczej, kontrola efektów stałych dla kraju (kategorią odniesienia jest Polska) — 425
- 11.17. Rozkład próby według kraju. Drugi model regresji logistycznej (kontrola efektów stałych) — 426
 - 12.1. Statystyka polskich częściowo ustrukturyzowanych wywiadów pogłębionych — 441
 - 12.2. Wyobrażenia kadry akademickiej: satysfakcja akademicka (miary pośrednie) według stanowiska i grupy wiekowej — 447
 - 12.3. Ile średnio godzin tygodniowo polska kadra akademicka (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) przeznacza na różne działania akademickie (w okresie, kiedy prowadzi zajęcia dydaktyczne) według grup wiekowych — 451
 - 12.4. Czas poświęcony przez młodych naukowców (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) na dydaktykę (D) i badania naukowe (B) (w okresie, kiedy odbywają się zajęcia) według grupy dziedzin naukowych (średnia liczba godzin w tygodniu) — 452
 - 12.5. Rozkład czasu pracy (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania – w okresie, kiedy prowadzone są zajęcia) według grupy wiekowej (średnia liczba godzin w tygodniu) — 454
 - 12.6. Kadra ukierunkowana na badania naukowe (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania), wszystkie kraje, według grup wiekowych, płci oraz grupy dziedzin naukowych. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedź: „przede wszystkim badania naukowe”; młodzi naukowcy (na ciemnym pasku), M – mężczyźni, K – kobiety (w %) — 458
 - 12.7. Kadra ukierunkowana na badania naukowe (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według grup wiekowych i kraju. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pan(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedź: „badania przede wszystkim” (w %) — 460
 - 12.8. Preferencje (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) odnośnie do kształcenia/badania. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań” (w %) — 461
 - 12.9. Średnia produktywność badawcza młodej kadry w analizowanym trzyletnim okresie we wszystkich badanych krajach europejskich (naukowcy w wieku poniżej 40 lat, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 465
 - 12.10. Średnia produktywność badawcza kadry w analizowanym trzyletnim okresie we wszystkich badanych krajach europejskich (naukowcy w wieku 40–49 lat, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 466
 - 12.11. Średnia produktywność badawcza kadry w analizowanym trzyletnim okresie we wszystkich badanych krajach europejskich (naukowcy w wieku 50–59 lat, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 467

- 12.12. Średnia produktywność badawcza kadry w analizowanym trzyletnim okresie we wszystkich badanych krajach europejskich (naukowcy w wieku 60 lat i więcej, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 468
- 12.13. Wskaźnik średniej produktywności badawczej w analizowanym trzyletnim okresie według grupy wiekowej (naukowcy poniżej 40 roku życia, w wieku 40–49 lat, 50–59 lat, 60 lat i więcej, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) — 471
- 12.14. Wskaźnik średniej produktywności badawczej w analizowanym trzyletnim okresie według grupy wiekowej oraz różnica procentowa wskaźnika między pokoleniami (naukowcy poniżej 40 roku życia i w wieku 50–59 lat, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania; produktywność naukowców poniżej 40 roku życia = 100%) — 474
- 12.15. Odpowiedź polskich naukowców według etapu kariery i grupy wiekowej na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) *osobisty* wpływ na kształtowanie polityki Pana/Pani uczelni?” (w %) — 481
- 12.16. Wyniki testu niezależności przeprowadzonego według etapu kariery i grupy wiekowej polskich naukowców dla pytania: „Jak ocenia Pan(i) *osobisty* wpływ na kształtowanie polityki Pana/Pani uczelni?” — 482

Spis rysunków

- 2.1. Iloraz szans dla osób z *wyższym* wykształceniem przy *wyższym* wykształceniu ich ojca — 95
- 2.2. Przejście od *podstawowego* wykształcenia rodziców do *wyższego* wykształcenia respondenta (w %) — 96
- 2.3. Przejście od *wyższego* wykształcenia rodziców do *wyższego* wykształcenia respondenta (w %) — 96
- 2.4. Przejście od zawodów właściwych *wysoce wykwalifikowanym białym kołnierzykom* wykonywanych przez rodziców do zawodów właściwych *wysoce wykwalifikowanym białym kołnierzykom* wykonywanych przez respondentów (w %) — 100
- 3.1. Liczba studentów w polskim szkolnictwie wyższym, 1990–2022 — 110
- 3.2. Liczba studentów, sektor prywatny, w latach 2006–2013 (w tys.) — 112
- 3.3. Zmiana liczby studentów, sektor prywatny, w latach 2006–2013 (w %; 2006 – 100%) — 112
- 3.4. Liczba studentów wnoszących opłaty za studia w obu sektorach (publicznym i prywatnym razem) w latach 2006–2013 (w tys.) — 121
- 3.5. Zmiana liczby studentów wnoszących opłaty za studia w obu sektorach (publicznym i prywatnym razem) w latach 2006–2013 (w %; 2006 – 100%) — 121
- 3.6. Udział studentów wnoszących opłaty za studia w obu sektorach (publicznym i prywatnym razem) w latach 2006–2013 (w %) — 122
- 3.7. Liczba studentów wnoszących opłaty za studia w sektorze publicznym w latach 2006–2013 (w tys.) — 123
- 3.8. Zmiana liczby studentów wnoszących opłaty za studia w sektorze publicznym w latach 2006–2013 (w %; 2006 – 100%) — 124
- 3.9. Liczba studentów według sektora w latach 1993–2022 (w %) — 132
- 3.10. Studenci niewnoszący opłat za studia w sektorze publicznym (= w całości systemu) w latach 2006–2013 (w %) — 134
- 3.11. Przychody z opłat za czesne (studenci niestacjonarni), sektor publiczny (w mln PLN) w latach 2006–2013 — 134
- 3.12. Przychody z opłat za czesne, sektor prywatny (w mln PLN) w latach 2006–2013 — 135
- 3.13. Przychody z opłat za czesne (w sektorze prywatnym i publicznym razem) w całkowitym budżecie operacyjnym w obu sektorach (w %) — 135
- 3.14. Udział przychodów prywatnych (z kształcenia) w sektorze publicznym w budżecie operacyjnym sektora publicznego (w %) — 136
- 5.1. Liczba publikacji w dziedzinach akademickich: fizyka i astronomia, matematyka oraz chemia, według kraju w latach 1996 i 2010 — 190
- 5.2. Liczba publikacji w dziedzinach akademickich: humanistyka, nauki społeczne oraz ekonomia, ekonometria i finanse, według kraju w latach 1996 i 2010 — 191
- 5.3. Liczba habilitacji i tytułów profesorskich przyznanych w 1999–2010 r. w wybranych dyscyplinach akademickich — 194
- 5.4. Zmiana liczby tytułów profesorskich nadanych w latach 1999–2010 w wybranych dyscyplinach akademickich (w %) — 195
- 5.5. Zmiany w udziale liczby tytułów profesorskich we wszystkich przyznanych tytułach profesorskich w wybranych dziedzinach akademickich w roku 1999 i 2010 (w %) — 195

- 8.1. Indeks wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Kto w Pana/Pani uczelni ma decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?” Odpowiedź: „rząd i zewnętrzni interesariusze” (w %) — 278
- 8.2. Indeks przedsiębiorczości akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Do jakiego stopnia Pana/Pani uczelnia kładzie nacisk na następujące działania?” Odpowiedzi: od 1 – „wcale”, do 5 – „bardzo mocno”, połączone odpowiedzi 4 i 5 – „bardzo mocno” lub „mocno” (w %) — 280
- 8.3. Indeks kolegialności w podejmowaniu decyzji (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Kto w Pana/Pani uczelni ma decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?”. Odpowiedź: „rady wydziału/instytutu” (w %) — 283
- 10.1. Naukowcy, którzy „na zajęciach dydaktycznych zwracają uwagę na międzynarodowy aspekt przekazywanych treści” (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach), w podziale na kraje (odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „bardzo mocno” i „mocno”) (w %) — 335
- 10.2. Naukowcy, których „badania są międzynarodowe, zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot” (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach), w podziale na kraje (odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się”) (w %) — 335
- 10.3. Naukowcy, którzy „w badaniach wykorzystują przede wszystkim język angielski” (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach), w podziale na kraje (odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się”) (w %) — 336
- 10.4. Średnia liczba artykułów opublikowanych w recenzowanym periodyku lub rozdział w książce naukowej w analizowanym trzyletnim okresie (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 338
- 10.5. Krajowa współpraca badawcza europejskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania naukowe). Pytanie: „Jak scharakteryzował(a)by Pan(i) własną działalność badawczą w bieżącym lub w poprzednim roku akademickim?”, podpunkt: „Czy w prowadzonych badaniach współpracuje Pan(i) z naukowcami z innych instytucji w swoim kraju?” (odpowiedzi „tak” w %) — 340
- 10.6. Międzynarodowa współpraca badawcza europejskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania naukowe). Pytanie: „Jak scharakteryzował(a)by Pan(i) własną działalność badawczą w bieżącym lub w poprzednim roku akademickim?”, podpunkt: „Czy w prowadzonych badaniach współpracuje Pan(i) z naukowcami z zagranicy?” (odpowiedzi „tak” w %) — 340
- 10.7. Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według etapów kariery, profesorowie tytularni vs. młoda kadra (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”) (w %) — 345
- 10.8. Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według płci (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”). (1) dydaktyka międzynarodowa, (2) badania międzynarodowe, (3) współpraca międzynarodowa, (4) badania – język angielski (w %). — 347

- 10.9. Średnia liczba artykułów opublikowanych przez europejskich naukowców w książkach i czasopismach naukowych w analizowanym trzyletnim okresie, według współpracy międzynarodowej („tak” lub „nie”) i dziedzin naukowych — 351
- 10.10. Kadra europejska zaangażowana we współpracę międzynarodową w badaniach naukowych, według dziedzin naukowych (w %) — 353
- 10.11. Średnia liczba artykułów opublikowanych przez polskich naukowców w książkach i czasopismach naukowych w analizowanym trzyletnim okresie, według współpracy międzynarodowej („tak” lub „nie”) i dziedzin naukowych (dane dla nauk zawodowych zostały pominięte – nie są statystycznie istotne) — 355
- 10.12. Polska kadra zaangażowana we współpracę międzynarodową w badaniach naukowych według dziedzin naukowych (dane dla nauk zawodowych zostały pominięte – nie są statystycznie istotne) (w %) — 355
- 10.13. Odsetek artykułów opublikowanych przez polskich naukowców razem ze współpracownikami z innych krajów w książkach naukowych i czasopismach, według współpracy międzynarodowej („tak” lub „nie”) i dziedzin nauki (dane dla inżynierii zostały pominięte – nie są statystycznie istotne) (w %) — 360
- 11.1. Odsetek artykułów napisanych w analizowanym trzyletnim okresie przez najbardziej produktywnych naukowców w całkowitej produkcji naukowej, według kraju (w %) — 384
- 11.2. Udział średniej produkcji badawczej (= łączna liczba artykułów w analizowanym trzyletnim okresie) najbardziej produktywnych polskich naukowców w całkowitej krajowej produkcji naukowej, według obszarów nauki (w %) — 388
- 11.3. Niepublikujący (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według płci i kraju (w %) — 390
- 11.4. Niepublikujący w Polsce (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według grup wiekowych (w %) — 391
- 11.5. Niepublikujący w Polsce (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według klastra dziedzin nauki (w %) — 391
- 11.6. Udział niepublikujących w całej populacji pracowników naukowych (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według kraju (w %) — 393
- 11.7. Indeks koncentracji produktywności według kraju i płci (M – mężczyźni, K – kobiety). Indeks koncentracji produktywności to udział procentowy najbardziej produktywnych naukowców reprezentowanych przez mężczyzn podzielony przez udział procentowy badaczy mężczyzn w danym kraju; to samo dotyczy najbardziej produktywnych naukowców reprezentowanych przez kobiety — 401
- 11.8. Najbardziej produktywni naukowcy według kraju i płci (w %) — 404
- 11.9. Superwytwórcy (badacze, którzy opublikowali co najmniej 28 artykułów w analizowanym okresie trzech lat) według kraju i płci (w %) — 404
- 12.1. Ile czasu kadra akademicka (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) poświęca średnio na różne działania akademickie (w okresie, gdy prowadzone są zajęcia), według grupy wiekowej (średnia liczba godzin w tygodniu): Polska (po lewej) vs. Finlandia (po prawej) — 452
- 12.2. Ile czasu polska kadra akademicka (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) poświęca średnio na różne działania akademickie (w okresie, gdy prowadzone są zajęcia), według grupy wiekowej (średnia liczba godzin w tygodniu) — 453
- 12.3. Ile czasu fińska kadra akademicka (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) poświęca średnio na różne działania akademickie (w okresie, gdy prowadzone są zajęcia), według grupy wiekowej (średnia liczba godzin w tygodniu) — 456

- 12.4. Polska kadra ukierunkowana na badania naukowe (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania), według grup wiekowych. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pan(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedź: „badania przede wszystkim” (w %) — 457
- 12.5. Młoda kadra ukierunkowana na badania naukowe (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania, poniżej 40 roku życia). Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pan(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedź: „badania przede wszystkim” (w %) — 460
- 12.6. Zainteresowani badaniami naukowymi (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według kraju. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pan(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedzi: „zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na drugie” i „przede wszystkim badania naukowe”, łącznie (w %) — 461
- 12.7. Zainteresowani badaniami naukowymi (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według kraju. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pan(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedź: „przede wszystkim badania naukowe” (w %) — 462
- 12.8. Złożony krajowy indeks produktywności badawczej (wszystkie kohorty wiekowe, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 463
- 12.9. Średnia liczba referatów prezentowanych przez polską kadrę akademicką podczas konferencji naukowych (wszystkie kohorty wiekowe, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 464
- 12.10. Złożony wskaźnik produktywności badawczej dla młodej kadry (naukowcy poniżej 40 roku życia, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według kraju — 472
- 12.11. Złożony wskaźnik produktywności badawczej dla kadry (naukowcy w wieku 50–59 lat, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według kraju — 472
- 12.12. Punktowa różnica wartości wskaźnika produktywności między pokoleniami w analizowanym trzyletnim okresie (naukowcy poniżej 40 roku życia i w wieku 50–59 lat) według kraju — 473

O Autorze

Prof. zw. dr hab. Marek Kwiek – filozof, od 2002 r. dyrektor Centrum Studiów nad Polityką Publiczną i kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od 15 lat prowadzi rozległe, międzynarodowe badania porównawcze instytucji uniwersytetu w Europie.

Jako międzynarodowy doradca i ekspert w sprawach polityki edukacyjnej i polityki naukowej współpracował w tym charakterze m.in. z Komisją Europejską, OECD, Radą Europy, OBWE, USAID, UNDP i Bankiem Światowym. Kierownik lub partner w 50 projektach międzynarodowych związanych z badaniami szkolnictwa wyższego i polityką edukacyjną, finansowanych m.in. przez fundacje Fulbrighta, Forda i Rockefellera, kolejne unijne programy ramowe, European Science Foundation i Narodowe Centrum Nauki. Współtwórca strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 r. (Ernst and Young i IBNGR, 2010) oraz doradca ds. reform szkolnictwa wyższego w 10 krajach. Jego najważniejsze międzynarodowe projekty badawcze dotyczyły relacji państwo–uniwersytet, relacji uniwersytetów z otoczeniem gospodarczym, transformacji kadry akademickiej, zarządzania szkolnictwem wyższym, przedsiębiorczości akademickiej, globalizacji i równości szans edukacyjnych.

Trzy lata spędził na uniwersytetach zagranicznych, m.in. na University of Virginia (Fulbright Foundation), University of California w Berkeley (Kosciuszko Foundation) i w National Endowment for Democracy w Waszyngtonie (gdzie był *Reagan-Fascell Democracy Fellow*). Ponadto był przez dwa lata jednym z 30 globalnych *Fulbright New Century Scholars* Fundacji Fulbrighta w dziedzinie badań nad szkolnictwem wyższym.

Opublikował 150 artykułów naukowych, przede wszystkim w obiegu międzynarodowym. Jego ostatnio wydane monografie to: *Knowledge Production in European Universities: States, Markets, and Academic Entrepreneurialism* (Peter Lang 2013), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie* (Wydawnictwo Naukowe UAM 2010) oraz *The University and the State. A Study into Global Transformations* (Peter Lang 2006).

Członek rad redakcyjnych *Higher Education Quarterly*, *European Educational Research Journal* i *European Journal of Higher Education*; od 2011 r. redaktor serii naukowej *Higher Education Research and Policy*, wydawanej przez Peter Lang Scientific Publishers, a od roku 2015 redaktor naczelny czasopisma *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*.

Od 2012 r. kieruje finansowanym przez Narodowe Centrum Nauki (NCN) *Programem Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego* w ramach projektu MAESTRO, a w 2015 r. otrzymał prestiżowe „subsydium profesorskie” w programie MISTRZ finansowanym przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej (FNP).