

Guy Neave

Perspektywa interesariuszy w ujęciu historycznym*

Przedmiotem artykułu jest analiza zjawiska pojawienia się w systemach szkolnictwa wyższego „społeczeństwa interesariuszy” (ang. *stakeholders society*), a także opis różnych ujęć problemu oraz przyczyn powstawania tych różnic. Zdaniem autora w definicji pojęcia „interesariusz” w odniesieniu do szkolnictwa wyższego mają zastosowanie dwa podejścia. Pierwsze (dominujące) wywodzi się z literatury poświęconej biznesowi i łączy z rozszerzeniem zobowiązań firmy poza klasyczne zobowiązania udziałowców, drugie koncentruje się na innych aspektach i ma związek z reinterpretacją firmy jako „systemu wiedzy”. Analiza szkolnictwa wyższego z perspektywy interesariuszy w ujęciu przedstawionym w artykule pozwala na zestawienie elementów, które do tej pory były oddzielane i rozpatrywane niezależnie (np. relacji między władzami a sektorem szkolnictwa wyższego oraz zmian w sposobie zarządzania i w wewnętrznych systemach zarządzania).

Wprowadzenie

Jednym z najciekawszych produktów ubocznych towarzyszących rozprzestrzenianiu się języka angielskiego jako swoistej *lingua franca* jest ryzyko wypłynięcia na mętne wody nieporozumień wynikających z faktu, że znaczenie i precyzja pewnych terminów w jednym kontekście historycznym i politycznym nagle znika, gdy znajdzie się w innym. Oczywiście zdarza się, że los słów jest jeszcze mniej godny pozazdroszczenia, gdy tak bardzo oddalają od swojego pierwotnego znaczenia, że pozostaje z nich jedynie nowa wersja „czarnej skrzynki”. Istnieje wiele przykładów takiego procesu. W ścisłej czołówce peletonu znajduje się tu angielski termin *accountability* (odpowiedzialność, rozliczanie się ze swoich działań), a tuż z nim plasuje się *governance* (rządy, zarządzanie) (por. Harman 1992; Neave 1998, 2000a).

Papierkiem lakmusowym sprawdzającym, w jakim stopniu takie słowa zachowują pierwotne znaczenie w innym kontekście jest oczywiście tłumaczenie na inne języki. Francuzi nie mają dokładnego odpowiednika słowa *accountability*, a ich desperackie poszukiwania choćby zbliżonego odpowiednika prowadzą do jeszcze większego zamieszania. *Responsabilité*, którego najlepszym angielskim odpowiednikiem jest *answerability*, może częściowo pełnić tę samą funkcję, lecz nie jest odpowiednikiem idealnym. *Imputabilité*, czyli czynność przypisy-

*Artykuł jest tłumaczeniem rozdziału *Stakeholder Perspective Historically Explored*, zamieszczonego w: J. Ender, O. Fulton (eds.): *Higher Education in Globalising World*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 2002.

wania osobie odpowiedzialności za wdrożenie – w sensie prawnym i fizycznym – to kolejny przykład niedoskonałości. *Accountability* z pewnością nie jest systemem rozliczania szkół wyższych i sposobów zdobywania pieniędzy na edukację (*comptabilité*), choć wielu frankofonów dało się na to nabrać. Podobnie jest w przypadku *governance*, który to termin padł ofiarą takich samych zniekształceń mimo intensywnej obecności od zgoła piętnastu lat. Francuzi mogą go tłumaczyć jako *la gestion interne de l'université*, Holendrzy jako *Bestuursorganisatie*, a Niemcy jako *Universitätsverwaltung* (por. Hirsch, Weber 2001).

Przywołując te właśnie przykłady, chciałem zilustrować kilka zjawisk. Po pierwsze, błędne jest przekonanie, że skoro dzielimy to samo nominalne wyrażenie, to zawsze mówimy o tym samym zespole zjawisk, procedur i – co równie ważne – patrzymy na świat w ten sam sposób. Po drugie, znaczenie wyrażań powstałych w jednym kontekście językowym i przeniesionych do innego zazwyczaj również ulega zmianie od zasadniczego do nominalnego. Innymi słowy, używając z pozoru wspólnych wyrażań, możemy jedynie brać udział w wymianie znaczeń, w której druga strona nadaje własne znaczenia i interpretację temu, co mówimy. Rozmawiamy na pozór o tym samym – np. o *accountability* – lecz nasz rozmówca kojarzy z tym słowem nie nasze, lecz swoje własne znaczenia.

Jest jeszcze trzecia sprawa, bodaj najważniejsza. Używanie *lingua franca* wzmaga proces konwergencji (zbiegania się), bo przecież gdybyśmy nie zdążyli ku podobnym warunkom, nie moglibyśmy używać tych samych wyrażań. I tu po raz kolejny stwierdzam, że założenie to jest błędne. Podobnie błędem jest wierzyć, że znaczenie przypisane do wyrażenia w jego pierwotnym kontekście pozostaje nim również w innych kontekstach, a także iż inne systemy czy kraje siłą rzeczy zgadzają się na ukryty w danym wyrażeniu model lub sposoby postępowania, które nadaliśmy mu my – pierwotni użytkownicy *lingua*, która teraz stała się *franca*. To, co do tychczas zostało tu pokazane, można zilustrować jeszcze inaczej, pod nieco odmiennym kątem – język jest wprawdzie normatywny, lecz sam fakt używania tych samych terminów w debacie wcale nie znaczy, że inni uznają lub podzielają nasze standardy i założenia.

Wspominam o tym, ponieważ w szkolnictwie wyższym – a zwłaszcza w tej jego części, która zajmuje się polityką edukacyjną – pokutuje ukryte przekonanie, że triumf języka angielskiego jako platformy wymiany kryje dążenie w kierunku norm i praktyk, które przynosi ze sobą ten język. Najlepsze przykłady takiego procesu (lub też najgorsze – zależnie od zdolności zachowania wielokulturowej perspektywy) można napotkać w rozrastających się obszarach analizy „internacjonalizacji” czy „globalizacji”. Tutaj konwergencja jest wyraźna już w samej teorii, a ogromne wysiłki służą udowodnieniu jej istnienia jako obiektywnego zjawiska. Konwergencja jest również widoczna w użyciu terminów – sam język opiera się na ukrytym, lecz jednocześnie nieuzasadnionym założeniu, że zawarte w nim modele i sposoby postępowania są punktami normatywnymi dla tej konwergencji.

Cel

W niniejszym podrozdziale chcę się zająć swoistą dynamiką towarzyszącą powstaniu „społeczeństwa interesariuszy” (ang. *stakeholder society*) w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, a dokładniej – do jego pojawienia się w systemach szkolnictwa wyższego Europy Zachodniej. Zagadnienie to zasługuje na uwagę z kilku względów, poza oczywistą przyjemnością przyjrzenia się jednej z wielu dziedzin od lat zawłaszczonych przez Ulricha Teichlera i wciśnięcia jej na siłę w kontekst, który wydałby mu się kompletnie obcy. Mam

tu oczywiście na myśli wieloaspektowe badania Teichlera dotyczące studentów i rynku pracy, w której to dziedzinie króluje on jak rodyjski Kolos.

Udowadnianie, że studenci są „interesariuszami” byłoby niezbyt odkrywcze – zawsze nimi byli, choć konkretne zasady i warunki zależały od splątanej sieci powiązań. Zanim więc przejdziemy do sedna, będziemy musieli odstąpić i odrzucić wiele warstw zewnętrznych.

Po pierwsze, zdaję sobie doskonale sprawę, iż samo słowo „interesariusz” (ang. *stakeholder*) jest pojęciem wywodzącym się z anglosaskiego postrzegania instytucji szkolnictwa wyższego i ich związków ze społeczeństwem. Podobnie jak *accountability*, słowo *stakeholder* jest utrapieniem dla Francuzów. Spotkałem się z takimi jego odpowiednikami jak *ayant droits* czy *actionariat*. Jestem pewien, że tyle samo kłopotu mają z nim nasi koledzy holenderscy i niemieccy. Nawet jeżeli na użytek tego tekstu uznamy słuszność tezy o konwergencji, nadal warto badać nie tylko różne ujęcia problemu, ale także przyczyny powstania tych różnic. Jeśli jak Rycerze Okrągłego Stołu poszukujemy Świętego Graala, czyli rynkowego systemu szkolnictwa wyższego, nie musimy obierać tej samej ścieżki, choć sugeruje się nam, że nasza decyzja obrania takiego a nie innego celu wymaga, abyśmy podążali tą samą drogą (por. Henry, Lingard, Rivzi, Taylor 2001).

Przyjęcie perspektywy interesariuszy ma jednak pewne zalety, gdyż pozwala na zestawienie elementów, które do tej pory były oddzielane i analizowane niezależnie. Mam tu na myśli relacje między władzami a sektorem szkolnictwa wyższego, zmiany w sposobie zarządzania oraz w wewnętrznych systemach zarządzania, a także wiele zagadnień pokrewnych, takich jak np. przywództwo.

Literatura i historiografia

W definicji pojęcia „interesariusz” mają zastosowanie dwa podejścia do szkolnictwa wyższego. Podejście obecnie dominujące wywodzi się z literatury na temat biznesu, a zwłaszcza z obszaru, gdzie spotyka się socjologia organizacji i wewnętrzne funkcjonowanie firm. Wchodzą tu w grę dwa jasno określone wątki.

Pierwszy z nich wiąże się z rozszerzaniem zobowiązań firmy poza klasyczne zobowiązania wobec udziałowców. Drugi zaś koncentruje się na innych aspektach i nabiera szczególnego znaczenia w kontekście ostatnich zmian w szkolnictwie wyższym. Tym drugim podejściem zajmowała się pod koniec lat pięćdziesiątych ekonomistka Edith Penrose (por. Pitelis, Wahl 1998). Ma ono związek z reinterpretacją firmy jako systemu „wiedzy”, gdzie stopień innowacyjności lub stagnacji jest w dużym stopniu pochodną nie tylko umiejętnego zarządzania, ale także pamięci organizacyjnej, w której umiejętność ta się rozwija. Wprowadzenie pojęcia „interesariusz” wywarło wielki wpływ na relację firma – otoczenie. W dalszej części tekstu pokażę, iż odpowiednik tych zmian pojawił się w naszej dziedzinie mniej więcej 40 lat później. Poszerzyła się liczba grup (ang. *constituencies*), które – niezależnie od bezpośrednich akcjonariuszy – musi brać pod uwagę firma (por. Wheeler, Silanapaa 1998). Chodziło tu o inwestorów, klientów i pracowników, lecz twierdzono także, iż więcej uwagi należy poświęcić „wartościom i przekonaniom” interesariuszy. Innymi słowy, zwróceniu uwagi na szerszą grupę zainteresowanych stron towarzyszyło rozszerzenie pojęcia „odpowiedzialności społecznej” firmy.

Eklektyczne definicje

Należy również nadmienić, że niektóre definicje terminu *interesariusz* występujące w literaturze biznesu mają naprawdę szeroki zakres. Niektóre sięgają wstecz do Adama Smitha, a zwłaszcza do wydanej w 1759 r. pracy *Teoria uczuć moralnych* (*The Theory of Moral Sentiments*). Freeman (1984) zdefiniował to pojęcie jako „grupę jednostek, które mogą oddziaływać lub na które oddziałuje fakt osiągania celów przez firmę”. Inni autorzy (por. Mitchell, Agle, Wood 1997) wyróżniają różne typy interesariuszy, zależnie od tego, czy zgłaszają roszczenia (ang. *claimants*), czy też wywierają wpływ na działalność danego podmiotu (ang. *influencers*). Ci pierwsi mogą wysuwać w odniesieniu do firmy roszczenia lub domniemane roszczenia prawne bądź moralne, ci drudzy natomiast mają możliwość wpływania na zachowania, kierunek rozwoju, procesy i wyniki firmy. Rozróżnienie to jest bardzo użyteczne i wróć do niego później. W tym miejscu wystarczy zaznaczyć, że te dwie kategorie nie są całkiem rozłączne. Można twierdzić, że nie są one jedynie częścią swoistego kontinuum, lecz ilustrują również dynamiczny proces zmian w zachowaniu interesariuszy. Grupa powołana do życia w celu wywarcia moralnego nacisku na daną instytucję (firmę czy uczelnię) dąży w ostatecznym rozrachunku do zmiany zachowań, procesów, a zwłaszcza wyników działania. Analogiczny podział nakreśliłi Kogan i Packwood (1974) badając grupy nacisku w brytyjskim systemie szkolnictwa lat siedemdziesiątych XX wieku. W miejsce typu roszczeniowego i wpływowego zaproponowali rozróżnienie na grupy „nieuprawnione” i „uprawnione” (ang. *illegitimate/legitimate*). Grupy nieuprawnione określono jako te, z którymi rząd nie musiał się konsultować i nie musiał brać pod uwagę ich sugestii. Z drugiej strony w przypadku grup uprawnionych rząd miał obowiązek formalnego konsultowania decyzji i brania pod uwagę ich rekomendacji.

Definicje i ich wady

Mitchell wraz ze swoimi współpracownikami, a także Kogan i Packwood jasno twierdzą, że status grupy roszczeniowej czy wpływowej, uprawnionej czy nieuprawnionej to klasyfikacja stosowana przez firmę lub też przez władze centralne i lokalne, jak to było w przypadku polityki brytyjskiego rządu w odniesieniu do szkolnictwa średniego. Jest to jednak tylko jedna strona zagadnienia, związana z tym, że świat interesariuszy jest postrzegany z perspektywy „instytucjocentrycznej”, czyli widziany jest oczami danej instytucji. Nie jest to jedyna możliwa perspektywa. Gdy przeniesiemy punkt widzenia analizy na świat interesariuszy postrzegany ich własnymi oczami, definicja interesariuszy jawi się w zupełnie innym świetle.

Stosunkowo niedawno sformułowana definicja przenosi rolę klasyfikacyjną poza poszczególne instytucje. Burrows (1999) sugeruje, że interesariusze to „te jednostki lub grupy, które uważają, że instytucja edukacyjna jest wobec nich odpowiedzialna i zachowują się, jakby tak właśnie było”. Jest to istotnie zupełnie odmienna perspektywa. Choć stwarza ona możliwość stworzenia precyzyjniejszej i bardziej złożonej klasyfikacji, ma jedną wadę – dzieli instytucję i grupy interesariuszy na tyle drobiazgowo, że przestaje mieć jakąkolwiek wartość analityczną (Morrow 1998)

Zabawy z definicjami

W rozważaniach o szkolnictwie wyższym można bezpiecznie twierdzić, że osoby zajmujące się tym tematem igrają sobie z terminem „interesariusze” i obejmują nim zarówno koalicje interesów wewnątrz poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego, jak i grupy zewnętrzne. Czyniono również pewne próby stworzenia typologii, w większości przypadków w kontekście charakterystycznym dla Stanów Zjednoczonych.

Na przykład Burrows (1999) podjął próbę klasyfikacji według następujących wymiarów:

- umiejscowienie (wewnątrz lub na zewnątrz instytucji);
- rodzaj zaangażowania;
- potencjał współpracy lub zagrożenia;
- wpływ na daną instytucję szkolnictwa wyższego i znaczenie tej instytucji dla danej grupy.

Burrows nie zajmował się jednak historycznym rozwojem pojęcia „interesariusze” w szkolnictwie wyższym, a tym bardziej jego pojawieniem się poza USA. Ta taksonomia nie podejmuje próby odpowiedzi na pytanie, kiedy w historycznej ewolucji terminu „interesariusz” pojawiło się pojęcie „społeczeństwo interesariuszy”.

W Europie Zachodniej ta właśnie dynamika zasługuje na większą uwagę, a to ze względu na jej pozorną nowoczesność. Wymaga uwagi również dlatego, że jej podstawowe czynniki brzegowe (czyli relacje z władzami, wzorce zarządzania, zmienne wymiary odpowiedzialności instytucjonalnej) w ciągu ostatnich piętnastu lat uległy w zachodnioeuropejskich systemach szkolnictwa wyższego na tyle radykalnym zmianom, że wymagają uwzględnienia w perspektywie interesaryjnej. Może się wprawdzie okazać, że takie typologie – powstałe w innych warunkach – będą użyteczne, a nawet adekwatne, jednak punkt wyjścia jest tu całkowicie odmienny.

W tym podrozdziale zajmę się więc reinterpretacją dynamiki zachodnioeuropejskich reform, by nakreślić ścieżkę prowadzącą do społeczeństwa interesariuszy. Uwzględnię również niektóre elementy cytowanych typologii, dostosowując je tak, aby lepiej uwzględniały niektóre nasze realia oraz różnice historyczne.

Perspektywy z odległej przeszłości

Jeżeli celowo spojrzymy na perspektywę interesaryjną w sposób anachroniczny, możemy łatwo udowodnić, że relacje z interesariuszami od najdawniejszych czasów decydowały o rozkładzie sił na uniwersytetach europejskich. Tym, co odróżnia XII-wieczny model boloński od tzw. modelu paryskiego – który stał się później standardem – jest właśnie relacja między stanem akademickim a stanem studenckim. W modelu bolońskim studenci mieli stosunkowo dużą władzę, która opierała się na sile sakiewki, ale także na czynniku, który współcześnie określilibyśmy jako „jawnie zawierana umowa”. Oznaczało to, że studenci płacili i zatrudniali swoich wykładowców do przekazywania wiedzy. W XIV w. model boloński został wyparty przez model paryski (por. De Ridder Symoens 1992), który odwrócił relację między dwoma stanami, umieszczając władzę i kontrolę nad studentami w rękach stanu akademickiego. Od tej pory stan studencki miał niewielkie przywileje i był podporządkowany Mistrzom, którzy określali i warunkowali jego pozycję. Stan studencki znalazł się według starego facjińskiego wyrażenia *in statu pupillari*. Używając jednego z wy-

miarów określonych przez Freemana (1984) jako wpływ i znaczenie, można powiedzieć, że własność uniwersytetu przeszła ze stanu studenckiego na cech akademików, stan studencki zaś znalazł się w sytuacji zależności społecznej, a często także ekonomicznej.

Przeskoczę tu następane pięćset lat historii europejskich uniwersytetów. Nikogo nie zaskoczy fakt, że tu i ówdzie pojawiają się oczywiście i być może cudowne wręcz wyjątki. George Davie (1964), opisując szkolnictwo wyższe na przykładzie XIX-wiecznych uniwersytetów szkockich, sugeruje, że z siłą studenckiego portfela trzeba było się liczyć. W istocie, skoro część zarobków profesorów pochodziła bezpośrednio z czesnego płaconego przez ich słuchaczy, władza dziekana (*donnish dominion*) mogła być zatem nieco osłabiana przez siłę pieniądza. Ten przykład w żadnym stopniu nie obala jednak tezy, którą pragnę przedstawić, a mianowicie, że niezależnie od nowoczesnej terminologii zjawisko społeczeństwa interesariuszy ma silne podstawy historyczne. Ponadto proces, którego jesteśmy obecnie świadkami można interpretować jako odnowienie szacownej tradycji. W efekcie wzorce posiadania i władzy w społeczeństwie interesariuszy zatoczyły historyczne koło.

Kolejny punkt zwrotny w historii

Istnieje w historii jeszcze jeden punkt zwrotny, który należy wziąć pod uwagę choćby dlatego, że wyodrębnia z uniwersyteckiej tradycji Europy kontynentalnej uniwersytety anglosaskie. Dzięki temu będziemy mogli uważniej przyjrzeć się zmiennym ścieżkom, jakimi podążało szkolnictwo wyższe w Europie kontynentalnej na drodze do społeczeństwa interesariuszy. Kluczem do zrozumienia tego procesu jest własność, a zwłaszcza ograniczenia nałożone na stan akademicki jako samorządne i niezależne ciało funkcjonujące w materii politycznej. Wiąże się to również z asymilacją stanu akademickiego ze strukturami administracji państwowej. Głównymi punktami zwrotnymi są tu wydarzenia uważane przez historyków za kamienie milowe procesu powstawania nowoczesnych uniwersytetów w Europie Zachodniej, czyli reformy we Francji i Prusach związane z założeniem Uniwersytetu Berlińskiego i rolą Wilhelma von Humboldta oraz stworzeniem przez Napoleona „protosieci” systemu edukacyjnego, znanego pod nazwą Uniwersytetu Cesarskiego¹.

Te dwa modele legły u podstaw powstania uniwersytetu badawczego – w przypadku Prus (por. Clark 1994), a w przypadku Francji – wzorca kontroli państwowej, która miała stać się później modelem do naśladowania przy tworzeniu systemów w Hiszpanii, we Włoszech i Ameryce Łacińskiej (por. Neave, Van Vught 1991). Wyznaczają one miejsce, w którym rozeszły się drogi szkolnictwa wyższego w Europie i w świecie angloamerykańskim zarówno pod względem koordynacji, jak i wzorców własności oraz władzy wewnętrznej. Oznaczają one także rozejście się fundamentalnych założeń dotyczących miejsca szkolnictwa wyższego w społeczeństwie oraz – co nie mniej ważne – natury samego społeczeństwa. Jeżeli więc przeanalizujemy te wydarzenia za pomocą pojęć zbiorowej odpowiedzialności społecznej Clarksona (1991), ujrzemy szkolnictwo wyższe w konfrontacji z radykalnymi zmianami w statusie jego głównych partnerów. Wynika z tego, że podstawowe założenia, na których opiera się europejskie pojmowanie interesariuszy w szkolnictwie wyższym, również uległy głębokim modyfikacjom².

¹ Na temat innych punktów widzenia na te dwa modele odniesienia por. Neave (1988); Huisman, Maassen, Neave (2001).

² Na temat historycznego ujęcia tematu, ze szczególnym uwzględnieniem tego punktu zwrotnego, który jest bezpośrednio i ściśle związany z nastaniem państw narodowych w Europie Zachodniej, por. Huisman, Maassen, Neave (2001).

„Społeczeństwo interesariuszy” jako czynnik erozji

Postępując się w analizie ponownie podejściem anachronicznym stwierdzimy, że powstanie państw narodowych w Europie Zachodniej ustaliło podstawową relację między szkolnictwem wyższym a państwem, która to relacja – ogólnie rzecz biorąc – zachowała się do późnych lat sześćdziesiątych XX w. W efekcie powstanie społeczeństwa interesariuszy odzwierciedla szybką erozję państwa unitarnego jako podstawowej siły koordynującej i zarządzającej szkolnictwem wyższym. Z tego punktu widzenia powstanie społeczeństwa interesariuszy zakończyło długi proces historyczny zapoczątkowany przez stworzenie Uniwersytetu Cesarskiego we Francji, oparty na podstawach reform Humboldta w Prusach, a następnie rozwijany i konsolidowany w XIX w. Podstawową cechą „dziewiętnastowiecznego konkordatu” między państwem i uniwersytetem w Europie kontynentalnej był podwójny monopol. Z jednej strony był to monopol państwa, które przyznawało uniwersytetowi wyłączne prawo rozdzielania kwalifikacji, umożliwiających zatrudnienie w urzędach państwowych, co w niektórych krajach określa się jako *effectus civilis*. W zamian za to uniwersytet pozostawał – zgodnie z prawem – w posiadaniu narodu.

Drugie przeniesienie własności

Z dzisiejszej perspektywy ta długa ewolucja może nam się jawić z jednej strony jako *upaństwowienie* (*étatisation*) szkolnictwa wyższego bądź jako przededefiniowanie społeczeństwa, przed którym ostatecznie odpowiadało środowisko akademickie. To społeczeństwo nie wyrosło na gruncie lokalności i bliskości, lokalnych przypadków i lokalnych interesów, jak to się najczęściej działo w Stanach Zjednoczonych czy (do 1919 r.) w Wielkiej Brytanii. Było ono raczej równoznaczne z narodem jako całością. Przeniesienie własności ze stanu akademickiego na państwo narodowe, znane w Europie kontynentalnej, nie nastąpiło w Stanach Zjednoczonych. Wprost przeciwnie – decyzją podjętą w 1819 r. w Dartmouth prawo własności zostało oddane nie państwu, lecz powiernikom (ang. *trustees*). Również w Wielkiej Brytanii prawo własności pozostawało w rękach stanu akademickiego dłużej niż w Europie kontynentalnej (por. Eustace 1987; 1992). Przeniesienie własności nie było jedynym znaczącym krokiem w europejskim szkolnictwie wyższym. Upaństwowieniu towarzyszyło przeniesienie wielu innych funkcji i warunków. Głównym celem tego transferu było stworzenie nierozzerwalnego związku między odpowiedzialnością stanu akademickiego a interesem narodowym.

Ten długotrwały proces wyjaśnia także, dlaczego system europejski tak bardzo różni się od systemu brytyjskiego i amerykańskiego pod względem rozkładu sił i władzy w słynnym trójkącie koordynacji (por. Clark 1983). Pierwszymi funkcjami przeniesionymi w XIX w. ze stanu akademickiego na naród była ocena i akredytacja kursów i programów nauczania, zwłaszcza tych, które miały związek z zatrudnieniem w sferze publicznej oraz wykonywaniem wolnych zawodów w zakresie medycyny, prawa czy inżynierii, czyli dziedzin mających związek z dbałością o porządek i zdrowie publiczne. Upaństwowienie spowodowało powstanie czegoś, co dziś nazwalibyśmy „standardami narodowymi” – a co w innych kontekstach określa się niekiedy mianem „zasady jednolitości prawa” (por. Neave, Van Vught 1991). Podobny proces nasatąpił przy ustalaniu standardowych warunków wejścia do stanu akademickiego i zatrudnienia na uniwersytecie.

Upaństwowienie jako katalizator zmian

Błędem byłoby jednak postrzeganie nacjonalizacji stanu akademickiego wyłącznie jako kolejnego przykładu na to, jak biurokracja panoszy się w dziedzinach, w których nie powinno być dla niej miejsca, choć taki pogląd jest obecnie modny. Uczynienie ze stanu akademickiego elementu administracji publicznej miało zupełnie inny cel, nad którym współcześnie zbyt szybko przechodzi się do porządku dziennego. Ruch ten, który jest kolejną cechą odróżniającą Europę kontynentalną od świata anglosaskiego, miał sprawić, aby środowisko akademickie nie tylko było świadome interesu narodowego, ale aby było również bezpośrednio odpowiedzialne wobec ciał wyznaczonych do wykonywania nad nimi nadzoru. Chodziło także o to, aby środowisko akademickie dbało o interes ogólnonarodowy, a nie tylko o cząstkowe, partykularne interesy, którym mogłoby ulegać.

Wprawdzie nie wszystkie systemy szkolnictwa wyższego w Europie ilustrują tę fundamentalną zasadę tak dobitnie jak to jest np. we Francji, to założenie, że państwo powinno być strażnikiem wolności akademickiej, a jednocześnie głównym źródłem definiującym interes narodowy było szeroko rozpowszechnione i kształtowało relacje między uniwersyte-tem i społeczeństwem. W rezultacie ścisły związek między państwem a organizmem określany przez Burтона Clarka jako „oligarchia akademicka” znacznie odbiegał od układu, który francuscy komentatorzy polityczni piszący o relacjach między politykami i urzędnikami państwowymi złośliwie określili jako *copinage et conquinage* (współdziałanie i wzajemna korupcja). Wręcz przeciwnie, był to odpowiednik nadzoru i kontroli, zawierający również elementy odpowiedzialności (*accountability*). Taka odpowiedzialność przybrała jednak formę „zamkniętego cyklu” – bezpośredniego i szczegółowego wymiaru powiązań prawnych między szkołami wyższymi a państwem. Odpowiedzialności tej nie postrzegano jako zobowiązania narzuconego uniwersytetem niezależnie od innych powinności wynikających z bliskich powiązań instytucji szkolnictwa wyższego i państw. Wręcz przeciwnie – była ona integralną częścią ogólnego systemu prawnego.

Implikacje dla modeli systemów interesariuszy

To, co niektórzy autorzy uważają za klasyczne wymiary „kontroli państwa” nad systemem szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej ma bezpośrednie implikacje dla rodzaju relacji, jakie szkolnictwo wyższe może zbudować z interesariuszami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Choć nikt nie posunął się tak daleko jak ustawodawstwo francuskie, które narzuciło osobom pracującym w urzędach państwowych formalny zakaz jakiegokolwiek aktywności służącej interesom stron zewnętrznych³, to jednak relacje z zewnętrznymi stronami zainteresowanymi zachodziły w zasadzie za pośrednictwem centralnego ministerstwa. Warunki tych relacji zostały oficjalnie sprecyzowane w przepisach dotyczących związków między szkolnictwem wyższym i społeczeństwem, podobnie jak relacje między wewnętrznymi interesariuszami (stan akademicki, administracja i studenci) zostały szczegółowo określone w tym samym akcie prawnym. Akt ten miał w zamierzeniu nie tylko jednakowo traktować poszczególne grupy interesów w kraju, przyznając im tym samym

³ Dopiero w 1981 r. pracownicy akademicy uzyskali pozwolenie na udzielanie konsultacji na rzecz sektora prywatnego bez konieczności rezygnowania ze stanowiska czy uzyskiwania zezwolenia ministerstwa szkolnictwa wyższego.

odpowiedni zakres uprawnień, ale także przyznał im różny zakres władzy i wpływu, czy też – jeśli chodzi o stan studencki – zakres bezsilności.

Obecnie sama kwestia „przyznawania” władzy i formalnego określania jej legitymizacji w przepisach prawa jasno wskazuje, że podstawowe założenia dotyczące „właściwych relacji” między szkołami wyższymi a społeczeństwem w Europie kontynentalnej i w świecie anglosaskim opierały się na odmiennych przesłankach. Podczas gdy te pierwsze można interpretować jako rodzaj relacji z interesariuszami, z pewnością bezpieczniej jest poczynić tu pewne rozróżnienia. Można przyjąć, że cel stworzenia systemu szkolnictwa wyższego w państwach narodowych Europy miał charakter polityczny. Chodziło o stworzenie nowoczesnego państwa, którego efektywność opierała się na połączeniu rządów prawa i zapewnienia oficjalnego równouprawnienia w dostępie do szkolnictwa wyższego oraz w zakresie funkcjonowania uczelni. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że ten klasyczny model europejski stanowi krańcowe przeciwieństwo „społeczeństwa interesariuszy” w obecnym rozumieniu, które opiera się na bezpośrednich i dynamicznych relacjach między różnymi grupami interesów. Europejski odpowiednik „społeczeństwa interesariuszy” w sferze szkolnictwa wyższego składał się z wielu przeciwstawnych założeń, w wyniku których szkolnictwo wyższe plasuje się nie tyle w kontekście ekonomicznym, ile raczej opiera się na podstawach politycznych lub konstytucyjnych. Różnicę tę najlepiej oddaje fakt ustalenia odmiennych pojęć dla różnych kategorii interesariuszy, które w literaturze anglosaskiej rozróżniane są jedynie w aspekcie wewnętrzności bądź zewnętrzności w stosunku do danej instytucji szkolnictwa wyższego.

Uregulowany prawnie system szkolnictwa wyższego, który formował się w Europie przez półtora wieku (do lat sześćdziesiątych XX w.) rozróżniał trzy grupy negocjacyjne (por. De Groof, Neave, Svec 1998):

- państwo (parlament, ministerstwo edukacji, ministerstwo finansów);
- stany szkolnictwa wyższego (stan akademicki, stan administracyjny, stan studencki);
- grupy zewnętrzne.

Dwie teorie dotyczące roli interesariuszy

Najbardziej uderzającą cechą tych kategorii jest oczywiście ich zbiorowy charakter, a także fakt, iż różnią je funkcje wobec władz, a nie różne stopnie posiadania. Brak stopni posiadania można wyjaśnić tym, że ponieważ uczelnie publiczne „należały” do narodu, rozróżnianie niuansów między tymi kategoriami nie miało większego sensu. Zdecydowanie istotniejsze były różne przesłanki leżące u podstaw relacji między szkolnictwem wyższym a tzw. zewnętrznymi grupami interesów. Różnice te mają podstawowe znaczenie dla zrozumienia różnych interpretacji, które XIX-wieczny konkordat nałożył na społeczeństwo interesariuszy w systemach szkolnictwa wyższego Europy kontynentalnej oraz ich odpowiednikach w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. Wprawdzie obydwie zmieniły definicję „interesu ogólnego” (por. Morrow 1998), lecz różniły się diametralnie w swoim stanowisku wobec zewnętrznych grup interesów, które leżą poza „uregulowanym porządkiem” trzech stanów w szkolnictwie wyższym.

Europa kontynentalna

Zarówno Humboldtowska interpretacja relacji między szkolnictwem wyższym i społeczeństwem, jak i jej napoleoński odpowiednik miały na celu zapewnienie swego rodzaju

„obszaru ochronnego” wokół uniwersytetu, który miał stworzyć barierę między uczelniami a potencjalnymi naciskami zewnętrznymi (por. Berchem 1985; Neave 1988). Humboldtowskie postulaty wolności nauczania i uczenia się (*Lehrfreiheit* i *Lernfreiheit*) nie były jedynie wyrazem podstawowej zasady określającej warunki pracy akademickiej. Zawierały również bardzo wyraźne stwierdzenie „właściwej relacji” między szkolnictwem wyższym a społeczeństwem, wyrażając także ówczesne ograniczenia w relacjach między szkołami wyższymi i interesariuszami zewnętrznymi. Krótko mówiąc, to, co można z dzisiejszej perspektywy potraktować jako bezprawne rozszerzenie władzy państwa, można także uznać za rozwiązanie, dzięki któremu państwo – jako nadrzędny wyraz interesu ogólnego – starało się zapobiec naruszeniu równowagi tego interesu poprzez narzucenie „regulowanego porządku” dla stanu akademickiego, stanu administracyjnego i stanu studenckiego wyłączenie w zakresie swoich kompetencji. Było to rozwiązanie oparte na przekonaniu, że gdyby interesy indywidualne (czy też partykularne) mogły bezpośrednio wpływać na uniwersytety, stałyby się realnym zagrożeniem dla całkowitego zaangażowania się szkół wyższych w zadania związane z kształceniem i działalnością naukową.

Za napoleońską ugodą stały nieco inne powody i inne było też jej uzasadnienie. Większą wagę przywiązywano np. do spójności narodowej poprzez unifikację prawną. Niemniej jednak obydwie konstrukty łączy podstawowa przesłanka mówiąca o niedopasowaniu idei uniwersytetu jako usługi świadczonej przez państwo oraz bezpośredniej relacji między szkolnictwem wyższym i zewnętrznymi grupami interesów. Łączy je także równie podstawowe założenie stwierdzające, że kontakty między szkołami wyższymi a światem handlu i przemysłu powinny się odbywać przez pośrednika lub – używając innej metafory – że muszą być „filtrowane” przez administrację państwową, która występuje tu jako strażnik interesu ogólnego. Innymi słowy, w relacjach między szkolnictwem wyższym a społeczeństwem niewielki zakres legitymizacji przyznano interesariuszom zewnętrznym próbującym przekraczać te granice.

„Teoria regulowanego porządku” wyraźnie kontrastuje z sytuacją, która ukształtowała się w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Po pierwsze, jak już wspomniałem, w Stanach Zjednoczonych nie nastąpił transfer „własności” szkół wyższych na rzecz społeczności „narodowej”, a w Wielkiej Brytanii nastąpił on później, w bardzo złagodzonej i pośredniej formie. Po drugie zaś – oba społeczeństwa podzielały bardzo specyficzne rozumienie miejsca i roli własności dla zapewnienia porządku społecznego. Taki konstrukt jest oczywiście interesujący sam w sobie, lecz – co istotniejsze w kontekście niniejszych rozważań – ma podstawowe znaczenie dla rozumienia zasadniczych wartości leżących u podstaw dwóch modeli udziału interesariuszy.

Świat anglosaski

Z perspektywy teorii politycznej lub historycznej początki interesariatu jako koncepcji politycznej w świecie anglosaskim datują się na koniec XVII w., a dokładniej – na początek posesywnego indywidualizmu (por. Macpherson 1962). Historycy ekonomii mają jednak zwykle własną interpretację i przypisują początki teorii interesariatu Adamowi Smithowi⁴. Posesywny indywidualizm jest chyba najlepiej reprezentowany w pracach angielskiego filozofa

⁴ Teoria uczuć moralnych Smitha może być rozpatrywana jako rozwinięcie teorii posesywnego indywidualizmu, przy czym każda z nich ma swoją chronologię i patrona.

Johna Locke'a (1632–1704). Istota jego myśli filozoficznej polega na tym, że gromadzenie bogactwa i przedmiotów jest nie tylko dowodem sukcesu na tym świecie i znakiem Bożego błogosławieństwa dla szczęśliwca, bogactwo bowiem daje jednostce odpowiedzialność poprzez udział w ogólnym bogactwie, a zatem udział w podtrzymywaniu istniejącego porządku. Im większy jest to udział, tym bardziej w interesie danej jednostki leży podtrzymywanie stabilności lub instytucjonalne kontynuowanie istniejącego stanu. Posiadanie nie było wówczas postrzegane przede wszystkim w kategoriach własności zbiorowej, choć zapewne odpowiedzialność związana z posiadaniem miała taki charakter. Jeśli spojrzeć z tej perspektywy, wkład Adama Smitha polegał na sprowadzeniu mechanizmu zdobywania fortuny ze sfer niebieskich na ziemię oraz na jego sekularyzacji. Smith przypisał ten mechanizm „niewidzialnej ręce rynku”, która to transformacja nadal była silnie zakorzeniona w metafizyce! Dlatego też interesariat – czyli sytuacja, kiedy „ma się coś do stracenia” – wiąże jednostkę ze zbiorowością poprzez jej udział w tej symbolicznej całości, którą jest nie tyle państwo narodowe, ile wspólnota historyczna, językowa czy kulturowa, definiowana jako wspólnota posiadania i własności. Krótko mówiąc, jest to *common wealth* (wspólne bogactwo)⁵ lub wspólnota rozumiana w kategoriach ekonomicznych.

Jakie były konsekwencje istnienia tego konstruktów dla związków społeczeństwa z uniwersytetem? Ponieważ własność rozumiano w kategoriach indywidualnych, jednym z najważniejszych aspektów stabilności społecznej i postępu było zapewnienie, aby różne grupy interesów miały swój udział w instytucjach służących społeczeństwu, czyli w szkołach oraz uczelniach. W przeciwieństwie do teorii „przestrzeni chronionej”, którą państwo stworzyło wokół uniwersytetów służących państwu narodowemu, anglosaska koncepcja *common wealth* zakłada bezpośrednią relację między poszczególnymi instytucjami a interesami zewnętrznych interesariuszy. Ponadto – co niemniej ważne – decyzje dotyczące statusu uprawnionych i nieuprawnionych interesariuszy zewnętrznych spoczywają w rękach danej placówki, jej właścicieli lub powierników, nie zależą natomiast od ustawodawstwa państwowego o charakterze pośrednim. Nie mniej istotne było to, w czyje ręce złożono własność, ponieważ właśnie ta kwestia odróżniała uniwersytety brytyjskie od ich amerykańskich odpowiedników: czy była to społeczność akademicka rozumiana jako korporacja posiadająca własność – tak jak np. w dwóch najstarszych uniwersytetach Oxford i Cambridge (por. Eustace 1987) – czy też społeczność powierników lub tzw. regentów, którzy reprezentowali społeczeństwo zewnętrzne w Stanach Zjednoczonych.

Zarówno tradycyjne uniwersytety brytyjskie, jak i ich odpowiedniki w Stanach Zjednoczonych przyjęły zasadę własności poszczególnych instytucji zamiast włączania uniwersytetów do dóbr narodu lub wspólnoty narodowej. Miały one jednak odmienne koncepcje władzy w ramach instytucji, a tym samym dwie różne koncepcje miejsca interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych. W uniwersytetach brytyjskich wzorzec własności może być rozumiany jako kontynuacja średniowiecznej gildii utrzymującej się dzięki dobroczynności i darowiznom oraz zgromadzonym środkom. Najważniejszą rolę odgrywali tu interesariusze wewnętrzni, którzy w dużym stopniu sami o sobie decydowali. Inaczej było w przypadku uniwersytetów amerykańskich. W Stanach Zjednoczonych wzorzec wspólnego zarządzania powstał na przełomie XIX i XX w. Status głównych interesariuszy otrzymała społeczność lokalna i jej reprezentanci w radzie regentów lub powierników. Tym ostat-

⁵ A także Wspólnota Brytyjska (gra słów Autora), przyp. red.

nim przyznano ogólne obowiązki związane z własnością, natomiast wewnętrzną odpowiedzialność za administrację, zatrudnienie oraz warunki pracy akademickiej przyznano rektorom, którzy z kolei przekazywali ją dziekanom. Tak więc „przeźroczliwość”, stanowiąca podstawę pracy i swobody akademickiej, zajmowała w uniwersytetach amerykańskich inne miejsce niż w Europie kontynentalnej czy w Wielkiej Brytanii. Była ona związana z senatem uczelni, czyli mieściła się w ramach danej instytucji, nie zaś w jej otoczeniu.

Nie ulega wątpliwości, że założenia i konstrukty administracyjne leżące u podstaw koncepcji „udziału stron zainteresowanych” w Europie kontynentalnej i w świecie anglosaskim były zakorzenione w dwóch odmiennych wizjach „wspólnoty” i posiadania. Jak starałem się dowieść, te dwie wizje rzucają odmienne światło na postrzeganie i wprowadzanie koncepcji „społeczeństwa interesariuszy”. Pierwsza wizja koncentrowała się na czymś, co nazwałem „teorią regulowanego porządku”, druga natomiast skupiała się wokół bezpośredniego, aktywnego udziału najbliższej lub etycznej wspólnoty, która powołała daną instytucję do życia lub była jej właścicielem. Podczas gdy pierwsza wizja ma w dużym stopniu uzasadnienie polityczne, druga powstała na gruncie teorii społecznej zakorzenionej w koncepcji posesywnego indywidualizmu. Następnie poszczególne konstrukty kształtowały się pod wpływem różnych kontekstów historycznych i politycznych oraz wagi przywiązywanej do interesariuszy instytucjonalnych. Krótko mówiąc, perspektywę interesariuszy kształtuje kontekst narodowy.

Opierając się na powyższych wnioskach, musimy teraz odpowiedzieć na pytanie, jak wytłumaczyć obecny rozwój społeczeństwa interesariuszy w Europie Zachodniej. Pytanie to można sformułować inaczej: jak wytłumaczyć upadek regulowanego porządku, który utrzymał się przez półtora wieku? Jakie zaszły zmiany? Jak je wyjaśnić? Opuszczamy więc jasny świat wydarzeń historycznych i wpływamy na mętne wody współczesności.

Masowe szkolnictwo wyższe – główny czynnik dynamizujący grupy interesariuszy

Mówiąc w skrócie, ekspansji grup interesariuszy w Europie Zachodniej nie da się rozpatrywać w oderwaniu od zadziwiającej transformacji, która w ciągu ostatnich trzydziestu lat popycha uczelnie europejskie w stronę masowego dostępu do wyższego wykształcenia. Takie stwierdzenie wydaje się truizmem. Jeśli rozpatrywać interesariuszy w ujęciu indywidualnym, nie zaś jako grupę, oczywisty staje się pogląd, iż masowy dostęp do wyższego wykształcenia doprowadzi do gwałtownego wzrostu liczby interesariuszy, czyli studentów. Umasowienie szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej pociąga jednak za sobą równie daleko idące konsekwencje w postaci nowego definiowania zarówno celu wyższego wykształcenia, jak i miejsca, bądź znaczenia, a więc legitymacji różnych grup określanymi mianem „stanów”. Ponieważ umasowienie spowodowało w społeczeństwie przededefiniowanie celu wyższego wykształcenia, spowodowało nie tylko przesunięcie paradygmatu (tj. sposobu postrzegania i interpretacji tej instytucji), ale przeobraziło również to, co nazywam „regulowanym porządkiem” i trwale usytuowało kształcenie wyższe w krajach Europy Zachodniej w kontekście interesariuszy, który wykazuje pewne ogólne podobieństwo do drogi rozwoju zapoczątkowanej w Stanach Zjednoczonych. Narzuca się pytanie: jak to się stało?

Wspomniałem już o tym rodzaju literatury na temat interesariuszy, który rozwinął się na gruncie studiów biznesowych lub organizacji firm. Jednym z czynników leżą-

cych u podstaw „teorii interesariuszy” w tamtym kontekście była rozszerzona definicja typu odpowiedzialności społecznej, którą miała ponosić firma. W świecie handlu i przemysłu ponowne odkrycie społeczeństwa interesariuszy było ściśle powiązane z poszerzeniem odpowiedzialności poza zwyczajowo pojmowaną sferę udziałowców i akcjonariuszy. Jeżeli zastosujemy te analogie do kształcenia na szczeblu wyższym, zwłaszcza zaś do procesu jego umasowiania, dostrzeżemy podobne zjawisko.

Zmiana celu i cel zmiany

Umasowienie dostępu do wyższego wykształcenia spowodowało przede wszystkim istotne zmiany w zakresie definicji społecznego i politycznego celu szkolnictwa wyższego. W ramach zastanego porządku celem szkolnictwa wyższego było działanie w imieniu społeczeństwa, polegające na wyszukiwaniu osób uzdolnionych i lokowaniu ich w sferze publicznej, czyli w sektorze usług państwowych, administracji centralnej i lokalnej, systemie opieki zdrowotnej oraz w szkolnictwie przekazującym wartości publiczne za pośrednictwem nauczycieli. W „regulowanym porządku” celem szkolnictwa wyższego było zapewnienie ciągłości, stabilności i spójności poprzez zagwarantowanie odnawiania się elit politycznych i administracyjnych w społeczeństwie. Umasowienie – czy, ściślej mówiąc, decyzje rządów o stworzeniu warunków sprzyjających temu zjawisku – położyło bardzo szczególny nacisk na zmianę, na adaptację systemu szkolnictwa wyższego do presji związanej z popytem i dostępem, z drugiej zaś strony doprowadziło do napięć na krajowym rynku pracy. Szkolnictwo wyższe było więc postrzegane jako instrument mobilizacji społecznej i ekonomicznej – co istotnie stanowiło radykalną zmianę. Trudno było to więc pogodzić z wcześniejszą definicją szkolnictwa wyższego jako czynnika utrzymującego stabilność polityczną (por. Neave 2000b). Nie powinniśmy też zapominać, że inną kluczową funkcją związaną ze szkolnictwem wyższym w państwach Europy Zachodniej było nadanie mu charakteru instrumentu sprawiedliwości społecznej i sprawiedliwej redystrybucji dóbr.

W tym kontekście nie można zaprzeczyć, iż masowy dostęp do wyższego wykształcenia poszerzył zakres obowiązków społecznych i ekonomicznych, jakie państwo stawia przed systemem szkolnictwa wyższego. Nowe zadania systemu, określone w latach sześćdziesiątych we Francji, Holandii, Szwecji, Niemczech i Wielkiej Brytanii, wywarły bezpośredni wpływ na sytuację na pracownikach uczelni i studentów. W przypadku tych pierwszych gwałtowny wzrost liczby personelu akademickiego spowodował powstanie wewnętrznych podziałów i silnych napięć między gronem profesorskim (czyli grupą, której tradycyjnie przypisywano wewnętrzny autorytet w systemie) a coraz liczniejszym gronem asystentów nie mających mianowania. W konsekwencji, długotrwały i głęboki konflikt między tymi dwiema grupami społeczności akademickiej został zażegnany dopiero na początku lat osiemdziesiątych, podkopał jednak zaufanie społeczne do przedstawicieli stanu akademickiego (por. Neave, Rhoades 1987).

Studenci: dwie koncepcje statusu

Umasowienie szkolnictwa wyższego miało zgoła odwrotny skutek dla studentów. Powstała nowa retoryka, a tym samym nowa, szersza podstawa legitymizacji środowiska studenckiego. W czasach „regulowanego porządku” status studenta był „potencjalny”, co oznacza, że w systemie szkolnictwa wyższego był pochodną przyszłego zawodu absolwenta i grupy społecznej, do której predestynował go ów zawód. Wprawdzie status ten nie

zniknął natychmiast, ale umasowienie wykreowało jeszcze jedną płaszczyznę. Co więcej, podstawa statusu drugiego typu stała się kluczowym, coraz częściej stosowanym kryterium oceny uczelni, a jej zdolność do dostosowania się do zmian społecznych zaczęła być uwzględniana w ogólnym bilansie oceny. Studenci stali się przedstawicielami grupy społecznej lub klasy, z której pochodzili. Analogicznie – skład społeczności studenckiej, determinowanej przez klasę społeczną, płeć czy też grupę etniczną, stał się istotnym wskaźnikiem zdolności uczelni do skutecznego przyciągania zdolnej młodzieży i pełnienia nowej roli instrumentu sprawiedliwości społecznej. W kontekście makropolityki wzrost znaczenia studentów stał się w ciągu ostatnich 30 lat stałą cechą polityki, na której opierał się system szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej, i to mimo dalszej zmiany retoryki, którą od połowy lat osiemdziesiątych przyniosło pojawienie się systemu szkolnictwa wyższego opartego na zasadach popytu rynkowego, a nie społecznego zapotrzebowania.

Od zasady deregulacji do społeczeństwa interesariuszy

Przeanalizujmy ten problem nieco głębiej, ponieważ zmiany sposobu postrzegania stanu studenckiego przez władze państwowe dają nam pojęcie o wysoce drażliwym czynniku sprawczym metamorfozy, która przywróciła koncepcje społeczeństwa interesariuszy w systemach szkolnictwa wyższego Europy Zachodniej. Uogólniając to zagadnienie, można stwierdzić, że zmiana statusu stanu studenckiego, czyli przejście od elementu „regulowanego porządku” do roli głównego interesariusza, przebiegała w dwóch różnych etapach.

Pierwszy z nich jest nierozzerwalnie związany z „okresem niepokoїв”, które wstrząsały Europą od maja 1968 r. aż do czasu, gdy różnego rodzaju komisje śledcze – od Włoch po Szwecję – stworzyły różnorodne rozwiązania, które zostały następnie zapisane w odpowiednich raportach i wprowadzone w formie odpowiednich przepisów. Nastąpiło to w latach siedemdziesiątych, np. przybierając formę ustawy o organizacji szkół wyższych (*Universitätsorganisationsgesetz*) w Austrii (1975) czy ramowej ustawy o szkolnictwie wyższym (*Hochschulrahmengesetz*) przyjętej rok później w Republice Federalnej Niemiec, a także reformy szwedzkiego systemu szkolnictwa wyższego w następnym roku. Wprowadzenie demokracji uczestniczącej (ang. *participant democracy*) do szkół wyższych można rzecz jasna interpretować na różne sposoby. Zjawisko to było analizowane z perspektywy wielu dyscyplin – socjologii, polityki, administracji publicznej (por. De Boer, Denters, Goedegebuure 1998; Hirsch, Weber 2000; Trow 1998). Z perspektywy interesariuszy, a dokładniej – w ramach ukutego przez nas terminu „regulowanego porządku”, wydarzenia z maja 1968 r. i ich pokłosie w całej Europie Zachodniej można uważać za kontestację „nadanej władzy” lub – w przypadku studentów – „nadanej bezsilności”, której sprzyjał stary porządek.

Rola demokracji uczestniczącej

Reformy, które nastąpiły w rezultacie tego zgiełku zmieniły definicję udziału studentów, asystentów i profesorów w podejmowaniu decyzji dotyczących uczelni. W wyniku reform formalny udział został przyznany dwóm pierwszym grupom. W ten sam sposób proporcjonalnie ograniczono władzę profesorów. Udział przybrał formę dwóch postanowień – wspólny zarząd sprawowany przez trzy grupy interesariuszy na zasadzie trójstronnego pa-

rytetu władzy (*Drittelparität* w Niemczech) i zastąpienie tzw. uczelni profesorskiej (*Ordnenuniversität*) koncepcją uczelni reprezentatywnych grup (*Gruppenuniversität*). Ponieważ koncepcja *Drittelparität* została przyjęta jako święta zasada w formalnych aktach prawnych, stanowiła istotny przełom. Stan studencki został zrównany ze stanem akademickim, a – co istotniejsze – uzyskał formalną władzę (por. De Groof, Neave, Svec 1998), która jednak niekoniecznie oznaczała wielki wpływ na uczelnianą rzeczywistość. Podobnie też koncepcja „uczelni grupowej” – czy też „uczelni interesariuszy” – wyznacza punkt zwrotny, który niekiedy jest określany jako odwieczne wyzwanie albo też spóźniona korekta koncepcji „uczelni mistrzów”, powstałej sześć wieków temu.

Pierwszy etap transformacji w kierunku społeczeństwa interesariuszy polegał zatem na reformie wewnętrznych systemów zarządzania, czyli na wprowadzaniu przez władze państwowe nowego typu równowagi między głównymi interesariuszami wewnętrznymi, a więc na formalnym uznaniu tych ostatnich. Z kolei drugi etap był daleko bardziej złożony. Nawet jeśli wiązał się z ponowną oceną i zdefiniowaniem na nowo statusu studentów, jego podstawowy cel daleko wykraczał poza tę kwestię. W dalszej części powrócę do szerszej analizy konsekwencji reform z lat osiemdziesiątych.

„Deregulacja” stanu studenckiego

Drugi etap ustalania relacji z interesariuszami w szkolnictwie wyższym zrealizowany został faktycznie i symbolicznie przez zrównanie studentów z „konsumentami”. Choć terminologia ta pochodzi ze słownika współczesnego liberalizmu ekonomicznego, przyciąga jednak uwagę jako nowa definicja studenta w charakterze interesariusza. U zarania umasowienia szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej studenci traktowani byli jako inwestycja społeczeństwa w przyszłość, co w dużym stopniu wyjaśnia brak jakichkolwiek zmian w dziedzinie finansowania i wsparcia studentów, powodujący utrzymanie tych samych uwarunkowań, z którymi stykamy się analizując okres rozwoju szkolnictwa wyższego jako systemu dostępnego wyłącznie dla elit. Studenci dysponowali niewątpliwie siłą decyzyjną, jednak z punktu widzenia liberalizmu ekonomicznego byli uzależnieni od środków publicznych. W konsekwencji subsydia z kasy publicznej uniemożliwiały niezależność studentów. Prawda ta nie została nigdzie wyrażona w tak bezpośredni i brutalny sposób, a przecież definiując studenta jako konsumenta, władze państwowe podejmowały próbę przeniesienia swojej odpowiedzialności za poprzednie pokolenie na pokolenie kolejne. Próbowaly również przekazać studentom i ich rodzicom, że środki publiczne – prawdopodobnie po raz pierwszy od upadku bolońskiego modelu uczelni – miały służyć jako główny instrument wymuszający reorientację zdolności adaptacyjnych i wrażliwości instytucji na potrzeby jednostki. W roli konsumentów studenci nie byli zwykłymi wyrazicielami poppytu – ta rola przypadła im w pierwszym etapie. Nie byli też wyłącznie reprezentantami grup społecznych, z których się wywodzili, choć retoryka ta nie została całkowicie porzucona. Dla władz państwowych stali się podstawowym kanałem, za którego pośrednictwem naciskały na zmiany w szkolnictwie wyższym. Jako grupa interesów studenci dysponowali środkami faktycznie wywołującymi zmiany. Innymi słowy, potencjał studentów, który poprzednio sprowadzał się do uczestnictwa w podejmowaniu decyzji, został wzmocniony przez wpływ na dystrybucję środków pieniężnych. Tak więc w procesie tworzenia społeczeństwa interesariuszy studenci byli pierwszą grupą poddaną deregulacji, a zmiana ta często wyraża się w kategoriach maksymalizacji liczby wyborów dostępnych jednostce.

Jeżeli przyjrzymy się takim szczegółom omawianej tu polityki jak odzyskiwanie poniesionych kosztów lub pełne obciążanie kosztami, dostrzeżemy wiele założeń, które są zaskakująco bliskie teorii posesywnego indywidualizmu. Jak sugerowałem wcześniej, postawa ta jest trzonem ideologicznym społeczeństwa interesariuszy. Choć pierwotnie zaborczy indywidualizm był uważany za narzędzie utrzymania stabilności społecznej poprzez udostępnienie jednostce dóbr, których mogłaby bronić, to współczesna wersja tego pojęcia odwraca zawarty w nim cel. Posiadanie dóbr, inwestowanie w siebie oraz przyjmowanie obciążeń i obowiązków z tym związanych było uważane przez władze państwowe i doradców rządowych za sposób wymuszenia odpowiedniego tempa zmian.

Mozna by rzec, że w społeczeństwie zorientowanym rynkowo konsumpcja występuje wraz z uczestnictwem, a to wtedy, gdy rzeczywistość determinowana jest głównie przez porządek polityczny. Jest to w istocie akt współkorzystania ze wspólnych dóbr, ponieważ gdyby żadne dobra nie były dostępne, konsumpcja nie mogłaby być uważana za właściwą postawę, lecz byłaby przywilejem. Definiowanie studentów jako konsumentów wiedzy i szkoleń zmieniło podstawy legitymizacji ich roli. W efekcie tej zmiany studenci mieli decydować o przyszłości szkolnictwa wyższego, stanowiąc podzbiór w ramach szerszej kategorii „aktorów ekonomicznych”, których zachowanie miało decydować o przyszłości kraju. Zmiana wizerunku studenta z członka stanu podlegającego ochronie – elity – na przedstawiciela awangardy zewnętrznie stymulowanej zmiany miała wprawdzie zasadnicze znaczenie dla powstania społeczeństwa interesariuszy w systemach szkolnictwa Europy Zachodniej, lecz była tylko jednym z elementów szerszego procesu. Proces ten obejmował gwałtowną erozję „obszaru chronionego” wokół szkolnictwa wyższego. Ten „obszar chroniony” służył utrzymaniu roli szkolnictwa wyższego jako bezpośredniego wyrazu interesu ogólnego za pośrednictwem wielu funkcji i wymiarów składających się na kontrolę państwa.

Polityka realizowana w ciągu ostatnich piętnastu lat jest niekiedy określana jako „odciążanie państwa”, czyli zwracanie instytucjom szkolnictwa wyższego takich prerogatyw jak alokacja środków pieniężnych na potrzeby wewnętrzne, dobór metod poszukiwania źródeł przychodów i zlecanie usług podmiotom spoza sektora publicznego, a także prawo do obsadzania wyższych stanowisk akademickich bez konieczności opiniowania kandydatów przez organy administracji państwowej. Polityka ta wskazuje dobitnie, iż pojęcie „obszar chroniony” dotyczyło struktury, której czas świetności już przeminął. Zamiast powiązań ze społecznością narodową interesariusze przynieśli bliższe lub dalsze związki ustalane bezpośrednio z zewnętrznymi grupami interesów, pracodawcami, przemysłem i usługodawcami.

Wzrost liczby interesariuszy realizujących zadania administracyjne

Z punktu widzenia systemu interesariuszy konieczne jest, aby system szkolnictwa wyższego służył najbliższej społeczności, dlatego też społeczność ta musi mieć swój udział w systemie szkolnictwa wyższego. Idąc dalej stwierdzamy, że administracja centralna, choć pozostaje głównym interesariuszem, nie jest już jedynym uczestnikiem dialogu, lecz *primus inter pares* – pierwszym wśród równych. Tę nową definicję roli administracji państwowej w sektorze szkolnictwa wyższego przedstawiano już na kilka sposobów, np. koncentrując się na zmianach zakresu kontroli; jako krok w kierunku „zdalnego sterowania” (Van Vaught 1989); jako przykład „nowej gospodarki publicznej” (Pollitt 1990; Van

Heffen 2000); jako ilustrację przemian zachodzących w strukturach koordynacyjnych (Premfors 1986); jako jeden z przykładów polityki decentralizacji i przekazywania uprawnień z poziomu ogólnokrajowego na poziom regionalny (Huisman, Maassen, Neave 2001). Oczywiście wszystkie te podejścia są słuszne. Nową jakością jest pojawienie się „partnerów regionalnych” w 1977 r., kiedy to rząd szwedzki wprowadził – na krótko i z katastrofalnym skutkiem (Lane 1983) – rady regionalne odpowiedzialne za finansowanie i kontrolę wiarygodności krótkich programów kształcenia wywierających bezpośredni wpływ na lokalną gospodarkę. W ciągu ostatnich 20 lat powszechny stał się wzrost liczby interesariuszy pełniących funkcje administracyjne na poziomie pośrednim między instytucją edukacyjną a administracją centralną. Zjawisko to stało się podstawą francuskiej ustawy o wytycznych dla szkolnictwa wyższego (*Loi d’Orientation*) z 1984 r. Wzięto je pod uwagę także w hiszpańskiej ustawie z roku 1983 (por. Coombes, Perkins 1989) i powołano do życia podczas federalizacji Belgii w 1989 r. (por. Van Heffen 1999). Należy także odnotować pojawienie się tego zjawiska wraz z demontażem systemu szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii, spowodowanym powołaniem odrębnych rad do spraw finansowania (*founding councils*) oraz parlamentów regionalnych w Szkocji, Walii i w Irlandii Północnej (por. Osborne 2000).

Większość tych organów otrzymała również prawo do dysponowania środkami publicznymi, a niektóre z nich (np. hiszpańskie „wspólnoty autonomiczne”) odziedziczyły ponadto kompetencje w zakresie zatwierdzania i oceny (por. Garcia Garrido 1992). Jasne jest więc, że mają one ogromny wpływ na poszczególne instytucje akademickie. Dalszych badań wymaga kwestia postrzegania takiego zakresu kompetencji przez szkoły wyższe oraz sposób, w jaki przystosowały się one do istnienia dodatkowej grupy interesariuszy. Dotyczy to także strategii wypracowanych przez poszczególne placówki na potrzeby kontaktów z głównymi – starymi i nowymi – interesariuszami, prowadzącymi systematyczny nadzór nad ich działalnością oraz kontrolę nad środkami finansowymi.

Kontraktualizacja

W Europie Zachodniej występuje jeszcze jeden aspekt związany z nastaniem społeczeństwa interesariuszy. Jest nim zasada, którą najlepiej określa galicyzm tłumaczony jako „kontraktualizacja”, czasem analizowany również jako „warunkowość”. Zasada, o której tu mowa, może również być uważana za jeden z kluczowych instrumentów operacyjnych, wzmacniających działanie systemu, w którym funkcjonują interesariusze. Podobnie jak interesariusz ma swój udział w przedsięwzięciu, tak samo przysługuje mu prawo do ochrony swoich interesów. Ochronę tę może realizować grożąc wycofaniem się z przedsięwzięcia lub – przy najgorszym scenariuszu – całkowicie wycofując swoje udziały. Innymi słowy, fundamentalna relacja między konsumentami (państwem, regionem, studentami, pracodawcami, usługodawcami) a systemem szkolnictwa wyższego jako dostawcą usług jest warunkowana zaspokojeniem przez ów system oczekiwań konsumentów. Oczywiście można utrzymywać, że nawet „regulowany porządek” zakładał relację kontraktową między państwem a instytucją akademicką. W zamian za kształcenie późniejszych członków elit politycznych i administracyjnych państwo roztaczało ochronę nad takimi instytucjami oraz przestrzegało ich monopolu w zakresie przyznawania stopni i tytułów naukowych. Społeczeństwo interesariuszy zawiera jednak i egzekwuje kontrakty wprost i na ustalony

okres, czyniąc z nich podstawowy wyróżnik narastającego instrumentalizmu w planowaniu strategicznym i systemach oceny wydajności instytucji, wpływających na rozstrzygnięcia dotyczące wysokości funduszy, których dana placówka może oczekiwać. Inna znacząca różnica między „regulowanym porządkiem” a społeczeństwem interesariuszy nie polega – jak twierdzą niektórzy (por. np. Glenny 1978) – na rezygnacji z tradycyjnej metody skokowej przy podziale środków pieniężnych, polegającej na przyznaniu takich samych środków jak w roku ubiegłym, skorygowanych o stopę inflacji i indeks kosztów utrzymania. Różnica ta polega raczej na zdolności interesariuszy do nagradzania lub karania za świadczenie usług lub za ich niewykonanie. Możliwość ta zawsze była w zasięgu dostarcycieli środków finansowych, fundacji i jednostek sektora prywatnego, jednak zmiana charakteru rządu (centralnego czy lokalnego) jako interesariusza w systemie szkolnictwa wyższego rozszerzyła tę zasadę na sferę publiczną.

Podsumowanie

Pisząc ten artykuł, zamierzałem osiągnąć dwa cele. Pierwszym było rozwinięcie perspektywy interesariuszy poprzez ukazanie jej w kontekście zmian historycznych zachodzących w ciągu wielu lat w szkolnictwie wyższym. Drugim celem było wykorzystanie tej analizy historycznej do pokazania różnych form i założeń dotyczących koncepcji natury relacji między systemem szkolnictwa wyższego a społeczeństwem – zarówno w Europie Zachodniej, jak i w Wielkiej Brytanii czy Stanach Zjednoczonych. Naturalnie mam świadomość, że nie wszystkie systemy szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej ani też nie wszyscy naukowcy czy praktycy zgadzają się co do terminologii, nadal nie postrzegając siebie jako elementu tworzącego się społeczeństwa interesariuszy. Jest to zupełnie zrozumiałe. W końcu, kiedy Kaliban z Szekspirowskiej *Burzy* spojrzął w lustro, nie od razu rozpoznał w nim swoje odbicie, a kiedy to już się stało, nie był szczególnie zadowolony.

Jednym z zadań historyka jest poszukiwanie źródeł idei oraz badanie, jak te idee są podchwytywane i stosowane przy kształtowaniu instytucji – w tym wypadku szkolnictwa wyższego. Znaczna część „teorii interesariuszy” ma korzenie w analizie roli „otoczenia zewnętrznego” w percepcji przedsięwzięć gospodarczych. Obszar ten stał się przedmiotem zainteresowania stosunkowo niedawno. „Teoria interesariuszy” ma nieco więcej niż czterdzieści lat. Gdy przyjmiemy perspektywę czasową i porównawczą w skojarzeniu z pewnymi kategoriami rutynowo stosowanymi przez bardziej refleksyjnych komentatorów sytuacji organizacji gospodarczych (np. własność, władza, legitymizacja), poszerzymy horyzonty analizy i uzyskamy szerszy ogląd sytuacji, nadając jej większą wagę, niż czyniono to dotychczas. Postępując w ten sposób, otwieramy nowe horyzonty i uzyskujemy nowe sposoby oceny szczególnej dynamiki w ramach uprawianej przez nas dziedziny. Z tych analiz wyłania się arcyprzyjemna symetria. Na początku rozważań wspominałem o najstarszej uczelni Europy Zachodniej – Uniwersytecie Bolońskim, który działał na zasadzie umowy między nauczycielami a studentami. Płacenie za kształcenie w ramach formalnie wynegocjowanego kontraktu jest w istocie esencją społeczeństwa interesariuszy, z tym że społeczeństwo to powinno być rozważane w szerszym kontekście oraz przy uwzględnieniu nieskończenie bardziej złożonych form, zadań i celów instytucjonalnych.

Mam świadomość, że omawiając szeroki kontekst historyczny, nie uwzględniłem jednego aspektu, a mianowicie wpływu wywieranego przez społeczeństwo interesariuszy na poszczególne instytucje. Szukanie poprzedników i form organizacyjnych uosabianych przez pojęcie „interesariatu” jest nie tyle analizą systemów i instytucji, ile badaniem ewolucji, przenikania i zmienności idei oraz przekonań, mających korzenie w tych systemach i instytucjach oraz kształtujących je. W tym sensie porównywanie systemów szkolnictwa wyższego przypomina sytuację wioślarza, który ocenia przebytą drogę oglądając się za siebie w miarę posuwania się do przodu. Nawet w dobie integracji gospodarczej i globalizacji warto niekiedy postępować właśnie w ten sposób. Takie spojrzenie w przeszłość może wzmocnić naszą determinację do kontynuowania działań. I choć rzadko wyciągamy wnioski z historii, dobrze jest czasem wiedzieć, czy podobne struktury opierają się na zbieżnych ideach, przekonaniach i sposobach widzenia świata. Mam nadzieję, że udało mi się wykazać, iż nominalne podobieństwo często skrywa istotne, fundamentalne różnice.

Przekład z angielskiego *Danuta Przepiórkowska*

Bibliografia

Berchem T. 1985

University Autonomy: Illusion or Reality?, „Oxford Review of Education”, nr 11(3).

Burrows J. 1999

Going Beyond Labels: A Framework for Profiling Institutional Stakeholders, „Contemporary Education”, Summer.

Clark B.R. 1983

Higher Education Organisation in International Perspective, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London.

Clark B.R. 1994

Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities, University of California Press, Berkeley – Los Angeles – London.

Clarkson (1991) cytowany w: Burrows J. (1999). *Going Beyond Labels: A Framework for Profiling Institutional Stakeholders*, „Contemporary Education”, Summer.

Coombes P., Perkins J. 1989

La reforma universitaria española. Evaluación e informe, w: R. Díez-Hochleitner: *La educación postsecundaria*, Fundación Santiliana, Madrid.

Davie G. 1964

The Democratic Intellect, Edinburgh.

De Boer H., Denters B., Goedegebuure L. 1998

On Boards and Councils: Shaky Balances Considered. The Governance of Dutch Universities, „Higher Education Policy”, nr 11(2–3).

De Groof J., Neave G., Svec J. (1998)

Governance and Democracy in Higher Education, w: The Council of Europe Series Legislating for Higher Education in Europe, Kluwer (International Law Series), Dordrecht.

De Ridder Symoens H. 1992

The History of the Universities in Europe, t. I. *The Medieval Period*, Cambridge University Press, Cambridge.

Eustace R. 1987

The English Ideal of University Governance, „Studies in Higher Education”, nr 12(1).

Eustace R. 1992

The United Kingdom, w: B.R. Clark, G. Neave (eds.): *The Encyclopedia of Higher Education*, t. I, *National Systems*, Pergamon Press, Oxford.

Freeman R.E. 1984

Management: The Stakeholders Approach, Pitman, Boston.

García Garrido J.L. 1992

Spain, w: B.R. Clark, G. Neave (eds.): *The Encyclopedia of Higher Education*, t. I, *National Systems*, Pergamon Press, Oxford.

Glenny L. 1978

Financing Universities in Six Countries, Praeger, New York.

Harman G. 1992

Introduction, w: B.R. Clark, G. Neave (eds.): *The Encyclopedia of Higher Education*, t. II, *Governance, Administration and Finance*, Pergamon Press, Oxford.

Henry M., Lingard B. Rivzi F., Taylor S. 2001

Globalisation and Higher Education: The Policies of the OECD, Elsevier – Pergamon Press, Oxford.

Hirsch W.Z., Weber L.E. (eds.) 2001

Governance in Higher Education: The University in a State of Flux, Economica, London – Paris – Geneva.

Huisman J., Maassen P, Neave G. (eds.) 2000

Higher Education and the Nation State, Elsevier – Pergamon Press, Oxford.

Kogan M., Packwood T. 1974

Educational Policy Making, Allen , Unwin, London.

Lane J.E., Frederickson B. 1983

Higher Education and Public Administration, Almqvist , Wiksell, Stockholm.

Macpherson C.B. 1962

The Political Theory of Possessive Individualism, Clarendon Press, Oxford.

Mitchell R.K., Agle B.R., Wood D.J. 1997

Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts, „Academy of Management Review”, nr 22(4).

Morrow W. 1998

Stakeholders and Senates: The Governance of Higher Education Institutions in South Africa, „Cambridge Journal of Education”, nr 28(3), s. 385–405.

Neave G. 1988

On Being Economical with University Autonomy: Being an Account of the Retrospective Joys of a Written Constitution, w: M. Tight (ed.): *Academic Freedom and Responsibility*, Open University Press, Guildford – Milton Keynes.

Neave G. 1998

On the Naming of Names, „Higher Education Policy”, nr 11(4).

Neave G. 2000a

Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue, w: G. Neave (ed.): *The Universities' Responsibilities to Society: International Perspectives*, Pergamon Press, Oxford.

Neave G. 2000b

Voices of Constancy, Voices of Change: Higher Education Discussed Across a Turbulent Half-Century, w: G. Neave (ed.): *Abiding Issues, Changing Perspectives: Visions of the University Across a Half-Century*, IAU Press, Paris.

Neave G., Rhoades G. 1987

The Academic Estate in Western Europe, w: B.R. Clark (ed.): *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles.

Neave G., Van Vught F. 1991

Prometheus Bound: The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe, Pergamon Press, Oxford.

Osborne R.D. 2000

Higher Education, Participation and Devolution. The Case of Northern Ireland, „Higher Education Policy”, nr 14(1).

Perkins J.A. 1990

The Governance of Higher Education in Spain, „Higher Education Policy”.

Pitelis C.N., Wahl M.W. 1998

Edith Penrose: Pioneer of Stakeholder Theory, „Long Range Planning”, nr 31 (2).

Pollitt C. 1990

Managerialism and the Public Services. Cuts and Cultural Change in the 1990's, Basil Blackwell, Oxford.

Premfors R. 1986

Analysis in Politics: The Regionalisation of Swedish Higher Education. Group for the Study of Higher Education, „Research and Policy” (Stockholm), nr 19.

Trow M. 1998

Governance in the University of California: The Transformation of Politics into Administration, „Higher Education Policy”, nr 11(2–3).

Van Heffen O., Verhoeven J., De Wit K. 1999

Higher Education Policies and Institutional Response in Flanders: Institutional Analysis and Cultural Policy, w: B. Jongbloed, P. Maassen, G. Neave (eds.): *From the Eye of the Storm: Higher Education's Changing Institution*, Kluwer, Dordrecht.

Van Vught F. 1989

Governmental Strategies and Innovation in Higher Education, Jessica Kingsley Publishers, London.

Wheeler D., Silanapaa M. 1998

Including the Stakeholders: The Business Case, „Long Range Planning”, nr 31(2).