

Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/31/2008

# Jacek Kochanowski

## Komunikacyjny (polilogiczny) model zarządzania jakością w szkole wyższej

Zarządzanie jakością to jeden z podstawowych obszarów analiz w badaniach edukacyjnych. Autor omawia znaczenie, jakie dla tych rozważań ma wypracowany w naukach społecznych paradygmat komunikacyjny, związany przede wszystkim z dziełem Jürgena Habermasa, uzupełniony o wnioski wyciągnięte z krytyki tego paradygmatu przeprowadzonej m.in. przez Chantal Mouffe. W pierwszej części artykułu wskazano powody, dla którego uznać należy za niezbędne wprowadzenie do refleksji nad problematyką *quality management* wspomnianej perspektywy komunikacyjnej, zaś w drugiej części zarysowano projekt polilogicznej strategii kształtowania ładu korporacyjnego jako strategii umożliwiającej wypracowanie strategii działania szkoły wyższej (ujętej jako deklaracja misji) oraz opartych na tej strategii wskaźników jakości w sposób uwzględniający oczekiwania wszystkich typów jej interesariuszy. W ostatniej części omówiono problematykę szerokiego uwzględnienia paradygmatu komunikacyjnego w obrębie procedur ewaluacji jakości.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe – komunikacja – zarządzanie jakością – zarządzanie strategiczne.

### Jak definiować jakość w edukacji wyższej?

W literaturze poświęconej badaniom edukacyjnym odnajdziemy wielość definicji jakości w szkolnictwie wyższym. Zarazem w wielu publikacjach czy dokumentach urzędowych mówi się po prostu o „zarządzaniu jakością” lub „procedurach zapewniania jakości”, tak jak gdyby pojęcie to było samo przez się zrozumiałe i jednoznaczne. Tymczasem warto na wstępie tych rozważań przypomnieć, że jakość jest wartością, a zatem pewnym kulturowo i społecznie definiowanym celem, który w obrębie danej przestrzeni społecznej (społeczności) uznawany jest za godny osiągnięcia ze względu na samego siebie (w przypadku wartości autotelicznych) lub ze względu na możliwość osiągnięcia innych celów za jego pośrednictwem (w przypadku wartości instrumentalnych). Podkreślmy zatem dwa aspekty: po pierwsze – jakość ujmowana jako wartość ma genezę społeczną (kulturową); po drugie – może być definiowana albo ze względu na samą siebie (kiedy wysoka jakość funkcjonowania szkoły wyższej staje się oczekiwaną normą społeczną), albo ze względu na

cele poprzez jakość osiągnane (kiedy owa wysoka jakość ma prowadzić do realizacji pewnych celów społecznych, gospodarczych, politycznych itp.). Już choćby z tych dwóch powodów pojęcie „jakość” jawi się nam jako wieloznaczne.

Po pierwsze bowiem jego definicja uzależniona jest od środowiska społecznego i kulturowego, w którym dokonuje się jego dookreślenie. Zbiorowość o orientacji utylitarnej będzie się starała profilować definicję jakości w szkolnictwie wyższym w taki sposób, aby wskaźnikiem wysokiej jakości była użyteczność postaw, wiedzy i umiejętności wyuczonych w procesie edukacyjnym w życiu prywatnym (np. w odniesieniu do sposobu budowania związków i rozwiązywania pojawiających się problemów), działalności zawodowej czy partycypacji obywatelskiej. Zauważmy, że przy zmienności otoczenia społecznego i gospodarczego szkół wyższych o tego rodzaju jakości orzekać można co do zasady dopiero wiele lat po zakończeniu procesu edukacyjnego, obserwując jego efekty. W związku z tym zarządzanie jakością w tym przypadku to w dużym stopniu przewidywanie trajektorii rozwoju gospodarki czy zmian społecznych oraz próba dostosowywania procesu dydaktycznego do owych przewidywań. Zbiorowość o wysokim współczynniku indywidualizmu będzie definiować jakość procesu dydaktycznego w odniesieniu do wszechstronnego rozwoju jednostki oraz jej potencjału bez ścisłej korelacji z wymaganiami rynku czy potrzebami społecznymi. Zarządzanie jakością w szkole wyższej będzie polegało na podporządkowywaniu procesu edukacyjnego indywidualnym potrzebom, oczekiwaniom i nastawieniom jednostki, czemu służy zazwyczaj daleko idąca swoboda w wyznaczaniu indywidualnej ścieżki toku dydaktycznego, co bez wątpienia utrudnia budowanie formalnego systemu kryteriów oceny jakościowej. Wreszcie zbiorowość o nastawieniu komunitarystycznym cenić będzie edukację nastawioną na zadekretowane cele wynikające z potrzeb i oczekiwań wspólnoty, przy silnym powiązaniu procesu transmisji wiedzy z procesem wychowawczym, procesem socjalizacji do dominujących w owej zbiorowości norm i wartości. Mierzenie jakości tego rodzaju procesu edukacji jest z pewnością najłatwiejsze, polega bowiem na sprawdzeniu zbieżności oczekiwanego i osiągniętego efektu edukacyjnego. To oczywiście tylko przykłady możliwego profilowania definicji jakości w edukacji wyższej, mające zilustrować tezę zasadniczą: nie istnieje jednoznaczna i powszechnie przyjmowana definicja jakości, ponieważ jakość procesu edukacji wyższej definiowana jest w zależności od charakterystycznego dla danej zbiorowości systemu norm i wartości. Skądinąd interesującym przedsięwzięciem badawczym byłoby przeanalizowanie przyjmowanych w różnych społecznościach definicji jakości w edukacji pod kątem tego, jakiego rodzaju wartości i normy profilują oczekiwania wobec skutków procesu transmisji wiedzy na poziomie wyższym.

Drugim powodem wieloznaczności pojęcia „jakość” jest możliwość ujmowania jej albo jako wartości autotelicznej, albo jako wartości instrumentalnej. W literaturze przedmiotu odnajdziemy wiele różnorodnych przeprowadzanych w tym kontekście typologii sposobów ujmowania jakości (por. np. Buchner-Jeziorska, Boczkowski 1996; Ruben 1995, 2003; Wójcicka 2001), których szczegółowe omówienie z pewnością przekracza zakres niniejszego artykułu. Pragnę zatem tylko zwrócić uwagę, że w wielkim uproszczeniu o jakości w szkolnictwie wyższym mówić można w następujących aspektach:

- jakość *organizacyjna* – podporządkowanie struktury organizacyjnej i procedur organizacyjnych podstawowemu celowi szkoły wyższej, sprawność procesu decyzyjnego, racjonalność struktury zarządzania, sprawność procedur komunikacji wewnątrz organizacji oraz komunikacji z otoczeniem organizacyjnym itp.;

- jakość *akademicka* – jakość procesu dydaktycznego gwarantowana przez kompetencje wykładowców, jakość programów nauczania, właściwy dobór metod dydaktycznych i instrumentów wspomagających proces dydaktyczny, właściwe metody pomiaru skuteczności procesu dydaktycznego;
- jakość jako „orientacja na studenta” – interaktywność procesu dydaktycznego, zaangażowanie studentów oraz ich wpływ na treść procesu dydaktycznego i metody dydaktyczne, zorientowanie procesu dydaktycznego na potrzeby i oczekiwania studenta itp.;
- jakość jako *przedsiębiorczość* – szkoła wyższa jako instytucja rynkowa, współdziałająca z otoczeniem gospodarczym i realizująca wskazane przez owo otoczenie cele dydaktyczne, profilująca swój portfel usług edukacyjnych zgodnie z zasadami marketingu oraz na podstawie relacji popyt – podaż;
- jakość jako *skuteczność rynkowa* – skuteczność procesu dydaktycznego mierzona przede wszystkim stopniem, w jakim absolwenci szkoły wyższej odnajdują się na rynku pracy, tempem kariery zawodowej absolwentów itp.

Te wybrane aspekty i sposoby definiowania jakości wzajem się nie wykluczają, przeciwnie, zazwyczaj są wobec siebie komplementarne i wzajem się warunkują. Każdy z nich lokuje się na osi kontinuum wyznaczanego przez skrajne punkty ujmowania jakości bądź jako wartości autotelicznej (blisko tego krańca sytuuje się jakość ujmowana jako jakość akademicka), bądź jako wartości instrumentalnej (modelowym przykładem jest jakość ujmowana jako skuteczność rynkowa). Warto zauważyć, że w każdym z tych przypadków pojęcie „zarządzanie jakością” będzie oznaczało coś zupełnie innego.

Ważnym uzupełnieniem do tych rozważań jest znacząca zmiana, jaka zaszła o obrębie akademickich analiz na temat jakości w szkolnictwie wyższym w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, zresztą pod wpływem zmian zachodzących w nauce o zarządzaniu. Jak zwraca na to uwagę Brent D. Ruben (1995), w studiach edukacyjnych ukształtował się nowy model ujmowania procesu zarządzania jakością. W modelu tradycyjnym punktem wyjścia dla procedur *quality management* było wyznaczenie i szczegółowe scharakteryzowanie misji szkoły wyższej lub jej jednostki organizacyjnej oraz szczegółowych celów procesu dydaktycznego. Co istotne, misja ta była formułowana jeszcze – mówiąc obrazowo – przed pojawieniem się studentów w uczelni i odzwierciedlała ogólne założenia dotyczące działalności szkoły, jakie wypracowane zostały przez jej kadre zarządzającą. To właśnie jest moment, kiedy dokonuje się proces wyboru typu definicji jakości, który następnie staje się elementem tożsamości korporacyjnej danej szkoły wyższej, odróżniającej ją od innych uczelni. W pewien być może przewrotny sposób, opisując rzecz w ramach idealnej typologii, można powiedzieć, że uczelnią akademicką staje się ta uczelnia, która główny nacisk położy na jakość akademicką, a zatem jakość merytoryczną procesu dydaktycznego, zaś uczelnią zawodową – ta szkoła, która przyjmie za zasadniczą dla swej praktyki dbałość o jakość jako skuteczność rynkową. Studenci nie mają żadnego wpływu na tę decyzję, stąd wynika postulat publikowania owych założeń (w postaci „deklaracji misji”), tak aby rekrutowany kandydat wiedział, jaką orientację prezentuje uczelnia, do której aspiruje. Misja przekładana jest następnie na wewnętrzny system oceniania procedur. Można przyjąć, że misja będąca podstawą sposobu definiowania jakości w danej uczelni jest w zasadzie niezmienna o tyle, o ile kadra zarządzająca nie stwierdzi pod wpływem jakichś ważnych czynników potrzeby jej redefinicji. Ruben wskazuje, że ów „statyczny” model, pod wpły-

wem przemian w naukowym zarządzaniu, powoli odchodzi do lamusa, jego miejsce zaś zajmuje model, który niezbyt przyjemnie dla uszu akademików określa się jako model *orientacji konsumenckiej*. Punktem wyjścia strategii konstruowania mechanizmów zapewniania jakości są oczekiwania konsumenta, czyli – studenta. Produkt edukacyjny, bo w modelu tym posługujemy się terminologią marketingową, musi być dostosowany do życzeń konsumenta i to on przede wszystkim wyznacza profil działalności uczelni, ale także sposób jej działalności. Podstawowym wskaźnikiem jakości staje się w tym modelu *zadowolenie klienta*, co z pewnością dla zwolenników tradycyjnego modelu akademickiego jest dowodem ostatecznego upadku etosu kształcenia uniwersyteckiego jako kształcenia elitarnego. To oczekiwania studenta wyznaczają zatem cele działania uczelni i stają się podstawą procedur kontroli i oceny.

Z pewnością każdy z tych modeli ma mocne i słabe strony. W modelu, tak go nazwijmy, akademickim niebezpieczeństwo polega na prowadzeniu procesu dydaktycznego w całkowitym oderwaniu od oczekiwań studentów, wynikających przecież zazwyczaj ze specyfiki otoczenia społecznego i gospodarczego uczelni. Efektem są merytorycznie poprawne i bogate programy nauczania, które jednak nie oferują wiedzy i umiejętności potrzebnych w życiu zawodowym. W modelu „konsumenckim” zaś niebezpieczeństwo polega na możliwości trywializacji programów nauczania i przekształceniu szkoły wyższej w „wyższe technikum”. Rzecz dla jasności wyводу uskrainiając: o ile model tradycyjny może oferować wiedzę bez umiejętności, to jest bez zdolności aplikacji teorii do rozwiązywania praktycznych, aktualnych problemów współczesności, o tyle model konsumencki może oferować umiejętności bez wiedzy, to jest bez odpowiedniej podbudowy teoretycznej. Wydaje się, że, jak zwykle, potrzebny jest złoty środek.

Sposób definiowania jakości zależy od tego, kto ma wpływ na kształtowanie owej definicji i w jaki system wartości owa definicja jest wbudowana. Z tego powodu nie można oczekiwać żadnej jednoznacznej definicji jakości oraz wzorcowych procedur jej zapewniania. Dla definicji jakości procesu dydaktycznego w szkole wyższej kluczowa jest odpowiedź na zasadnicze pytania:

- Czemu ma służyć edukacja na poziomie wyższym?
- Kto ma wyznaczać owe cele?
- Jaką rolę w tym procesie mają odgrywać studenci i ich oczekiwania, jaką profesoriowie i ich wiedza, a jaką otoczenie gospodarcze i społeczne?

Definiowanie jakości w szkolnictwie wyższym ukazuje się nam z całą wyrazistością jako skomplikowany, wieloaspektowy *proces komunikacyjny*, w którym uczestniczą różnego typu interesariusze<sup>1</sup>, reprezentujący różnorodne racje i punkty widzenia dotyczące celu procesu dydaktycznego. Wybór jednego z przedstawionych wyżej typów jakości jest w gruncie rzeczy wyborem konkretnych *interesów*, który ma się stać podstawowym wskaźnikiem tożsamości uczelni. Nie chodzi przy tym o przeciwstawienie sobie interesu studentów z interesem kadry zarządzającej czy interesem kadry akademickiej, ponieważ

<sup>1</sup> Termin „interesariusze” przyjętą się w polskim piśmiennictwie z dziedziny zarządzania jako tłumaczenie angielskiego *stakeholders*, co jest tłumaczeniem dość nieścisłym i niejednoznacznym (w ścisłym znaczeniu interesariuszami są bowiem także *shareholders*, czyli akcjonariusze i udziałowcy). Wyjaśniam zatem, że w niniejszym artykule używam pojęcia „interesariusze” w znaczeniu szerokim, obejmującym wszystkich, którzy są zainteresowani działalnością szkół wyższych, lokując w nich jakiegokolwiek swoje „interesy”, a zatem formułują pod adresem owej działalności swoje oczekiwania. Interesującą o koncepcji interesariuszy w odniesieniu do szkolnictwa wyższego pisze Guy Neave (2003).

w obrębie każdej z tych kategorii oczekiwania i wizje mogą być zróżnicowane. Jedni studenci prezentują wyraźną orientację prozawodową, inni chcą zgłębiać problemy tajemnicze i absolutnie niepraktyczne. Niektórzy profesorowie starają się łączyć teorię z praktyką, inni stawiają na przekazanie solidnych podstaw teoretycznych bez szczególnej dbałości o wykształcenie umiejętności zastosowania teorii. Skonstruowanie stabilnej, jednoznacznej, domkniętej wizji („misji”) szkoły wyższej możliwe jest zatem jedynie dzięki procedurom dominacji: narzuceniu społeczności uczelni określonego punktu widzenia na cele procesu dydaktycznego i oczekiwane cechy procesu kształcenia. Tak zdefiniowana misja istotnie stać się może podstawą procedur oceny i pomiaru, wystarczy bowiem już tylko sprawdzić czy i w jakim stopniu szkoła wyższa trzyma się przyjętych założeń. Procedura ta wygląda dość elegancko i, jeśli mogę sobie pozwolić na pewnego typu zgryźliwość, zapewne dobrze wygląda w raportach z samooceny (gdzie zazwyczaj należy wykazać spójność założeń i osiągniętych celów, a zmiana założeń bywa traktowana podejrzliwie jako wyraz niekonsekwencji i niestabilności organizacyjnej szkoły wyższej). Zgłosiłbym jednak dwa zastrzeżenia. Zastrzeżenie pierwsze dotyczy pytania o racjonalność oczekiwania stabilnej definicji jakości w sytuacji dynamiki społecznego i gospodarczego otoczenia uczelni. Związane z tym zastrzeżenie drugie dotyczy kryteriów wyboru owego dominującego w danej uczelni sposobu definiowania celów uczelni: a jeśli ów wybór jest *błędny*? Nie wolno zapominać, że szkoła wyższa jest instytucją, w której decyduje się przyszłość człowieka wkraczającego w dorosłość. Źle zdefiniowane cele, będące podstawą błędnej praktyki edukacyjnej, mogą przynieść szkody źle wykształconym studentom. Dlatego kluczowym przedsięwzięciem dla refleksji na temat procedur zarządzania jakością w szkole wyższej jest konieczność zaprojektowania takich mechanizmów nie tylko zapewniania, ale także definiowania jakości, aby owego niebezpieczeństwa uniknąć. Wydaje się, że właściwą strategią jest *polilogiczne otwarcie* procesów zarządzania szkołą wyższą oraz uwzględnienie w tych procesach perspektywy komunikacyjnej.

## Strategia budowania ładu korporacyjnego: misja a jakość

Teoretycznym zapleczem dla przedstawianych tu rozważań jest spór toczony obecnie w obrębie filozofii polityki. Sądzę, że do analiz sposobu kształtowania ładu korporacyjnego<sup>2</sup> w szkole wyższej warto próbować zastosować wnioski, jakie płyną ze sporu między zwolennikami budowania ładu społecznego na podstawie konsensu osiągniętego technikami komunikacyjnymi a teoretykami opowiadającymi się raczej za modelem nieredukowalnego zróżnicowania i sporu o charakterze agonistycznym. Czołowym przedstawicielem pierwszego z tych nurtów jest oczywiście Jürgen Habermas, który w swojej *Teorii działania komunikacyjnego* (Habermas 1999; 2002) zaproponował pojęcie sfery publicznej będącej remedium na dominację rozumu instrumentalnego i atrofii komunikacji. Niemiecki

<sup>2</sup> Pojęcia „ład korporacyjny” (ang. *corporate governance*) używam w znaczeniu ogólnym, obejmującym całość procesów zarządzania i kontrolowania organizacją (por. *Report...* 1992). Pojęcie to dotyczy przede wszystkim spółek, jednak, jak wskazać niżej, także na szkołę wyższą warto spojrzeć jako na pewnego rodzaju przedsięwzięcie oparte na szczególnego typu umowie między różnymi interesariuszami. Sposób zarządzania ową instytucją powinien uwzględniać interesy wszystkich stron, zbierając całość tych interesów (łac. *corpus, corporis* – ciało, określona całość), stąd adekwatne określenie: ład korporacyjny.

socjolog i filozof, kontynuując tradycje szkoły frankfurckiej, odniósł się do nowoczesnego kryzysu procedur komunikacji społecznej związanego z zanikiem potrzeby społecznego dialogu. Wiara w rozum i w zdolność człowieka do racjonalnego rozwiązywania wszelkich dręczących go problemów sprawiła, że dialog społeczny zaczął być uważany za stratę czasu. Problemy miały być rozwiązywane w obrębie systemu eksperckiego, w oparciu o wiedzę naukową, to eksperci mieli dokonywać diagnozy stanu społecznego i projektować strategie działania, zaś urzędnicy mieli wcielać je w życie. Procedura ta nie przewidywała miejsca na dialog między różnorodnymi uczestnikami przestrzeni społecznej, co oczywiście musiało doprowadzić do narastania różnorodnych nierówności, wykluczeń, marginalizowania znaczenia jednych problemów i wyolbrzymiania innych. Cywilizacja technokratyczna, oparta na bezwzględnej dominacji rozumu instrumentalnego, okazała się niezdolna do rozwiązywania problemów *wszystkich*, dlatego powstała potrzeba wypracowania takich mechanizmów budowania ładu społecznego, by – przynajmniej potencjalnie – dostreżone i rozwiązane były problemy każdej i każdego. Koncepcja sfery publicznej Habermasa zakładała rekonstrukcję przestrzeni dialogu społecznego, w obrębie którego, działając w ramach pewnych racjonalnych ograniczeń, każdy mógłby przedstawić swój punkt widzenia i swoje problemy, zaś przyjęte zasady życia społecznego byłyby wynikiem wypracowanego w obrębie owego dialogu konsensu, opartego przede wszystkim na kompromisie między różnorodnymi punktami widzenia.

Istotą projektu Habermasa są racjonalne warunki dopuszczania przedstawicieli różnorodnych kategorii społecznych do dialogu oraz zasady osiągnięcia owego konsensu, jednak problematyka ta wykracza poza temat niniejszego artykułu. Wspomnę zatem jedynie, że właśnie ów sposób definiowania racjonalności sfery publicznej jest zasadniczym celem ataku ze strony zwolenników innego modelu konstytuowania ładu społecznego, a wśród nich przede wszystkim Chantal Mouffe i Ernesto Laclau (por. Mouffe 2005; Laclau, Mouffe 2007). Mouffe zauważa, że owe warunki racjonalności zostały skonstruowane w taki sposób, iż do sfery publicznej z prawem głosu mogą być w gruncie rzeczy wpuszczeni jedynie ci, którzy w pełni akceptują liberalny punkt widzenia na stosunki społeczne (por. Mouffe 2005, s. 107–109). Prowadzi to belgijską politolożkę do sformułowania wprost zarzutu ukrytego totalitaryzmu koncepcji liberalnych (nie tylko Habermasa, ale być może w większym stopniu Johna Rawlsa), przejawiającego się m.in. w odrzuceniu pluralizmu (jako podstawy polityczności) i dążeniu do uniformizującego konsensu. Tymczasem jej zdaniem to właśnie zróżnicowanie przestrzeni społecznej, zróżnicowanie postaw, poglądów na świat, systemów norm i wartości, jest jej podstawową cechą, w związku z czym „sen o konsensie” i powszechnej zgodzie jest utopią, o tyle niebezpieczną, że inspirującą gesty wykluczenia tych, którzy do owej wizji jedności i jednomysłności nie pasują. Jako alternatywę Mouffe proponuje koncepcję demokracji agonistycznej, pogodzonej ze zróżnicowaniem społecznym, starającej się zamieniać powszechne antagonizmy w agonizm, czyli przestrzeń permanentnego, choć „ucywilizowanego” sporu bez jakiegokolwiek perspektywy wypracowania stanowisk kompromisowych. Przestrzeń społeczna, jaka się jawi w tej wizji, jest przestrzenią skrajnie zmienną i niestabilną, zaś jej chwilowa i zawsze chwiejna stabilizacja możliwa jest jedynie mocą uzyskania czasowej przewagi jednej z opcji, przewagi zwanej hegemonią.

W moim przekonaniu owe dwie mocno obecnie dyskutowane koncepcje, które postrzegane są jako wzajem się wykluczające, w gruncie rzeczy mogą się uzupełniać. Rzeczywiś-

cie, idea konsensu obejmującego wszystkie sfery życia jest utopią, a dowodem na to są obecnie rozpalające zachodnie społeczeństwa debaty światopoglądowe w takich kwestiach jak prawa kobiet, lesbijek i gejów czy prawo do eutanazji. Jak można w tych kwestiach osiągnąć konsens? Rozwiązanie proponowane przez liberalistów, którzy sugerują zepchnięcie tych kwestii do „sfery prywatnej” przypomina słynną receptę Lecha Wałęsy: „Masz pan gorączkę? Stłucz pan termometr”. Problemy nie znikną tylko dlatego, że obejmie się je tabu „prywatności”. Jednak z drugiej strony nie można nie odwołać się do dialogu jako do jedynej cywilizowanej przestrzeni wypracowywania nie tyle ostatecznego konsensu, ile doraźnych rozwiązań różnorodnych problemów. Porzucenie dialogu oraz uznanie, że jedynym sensowym wyrazem polityczności jest spór i radykalna rywalizacja, wykluczająca jakiegokolwiek porozumienie, w której ostatecznym celem każdej ze stron jest zdobycie hegemonii oznaczającej marginalizację „wroga” – ta wizja może trafnie opisywać aktualne dynamizmy polityki, nie musi jednak być uznana za ostateczną definicję horyzontu działań politycznych. Innymi słowy: polityka rzeczywiście polega na tym, aby działając metodami demokratycznymi (oraz manipulując opinią publiczną), uzyskać hegemonię i jest to trafny opis pragmatyki politycznej, jednak w perspektywie etycznej trudno zaakceptować całkowitą rezygnację z dialogu i prób budowania porozumienia tam, gdzie jest to możliwe nawet wtedy, jeśli jest to porozumienie tymczasowe i niestabilne. Nie da się „utopić” obiektywnych różnic między ludźmi w fikcyjnej równości i totalitarnie pachnącej jedynomyślności, nie warto jednak także spalać na ołtarzu politycznej zapalczowości małych porozumień i kompromisów.

Odniesienie tych rozważań do problematyki szkoły wyższej jest w perspektywie socjologicznej oczywiste: jeśli przyjmiemy, że uczelnia to nie tyle i nie tylko procedury instytucjonalne, ale przede wszystkim pewnego rodzaju zbiorowość tworzona przez różnorodnych interesariuszy o odmiennych poglądach na wiele aspektów funkcjonowania szkoły wynikających z odmiennych oczekiwań co do podstawowego efektu procesu edukacyjnego, a zatem także o odmiennym poglądzie na kwestie procedur zarządzania jakością, wówczas stanie się oczywiste, że pytanie o strategię zarządzania jakością w szkole wyższej musi być poprzedzone pytaniem o strategię wypracowywania polilogicznej definicji tej jakości, to jest definicji zbierającej różnorodne oczekiwania interesariuszy. Być może jednym z powodów obecnych kłopotów w szkolnictwie wszystkich stopni jest dominacja funkcjonalistycznego sposobu opisywania instytucji edukacyjnych, w którym punktem wyjścia (i dojścia) refleksji jest funkcja, jaką szkoła wyższa spełnia w układzie społecznym, w odniesieniu do gospodarki czy innych instytucji społecznych. Oczywiście, jest to punkt widzenia, którego nie można całkowicie pomijać, ponieważ istotnie edukacja każdego poziomu musi wypełniać pewne funkcje ogólnospołeczne, toteż państwo i jego organy administracyjne są jedną z podstawowych instancji, które muszą być zaangażowane w procedury zarządzania szkolnictwem wyższym. Pomysł, by ozdobione godłem dyplomy państwowe, jakie otrzymują absolwenci szkół wyższych, zastąpić dyplomami uczelnianymi, oznaczonymi godłem uczelni, uważam za szkodliwy. Państwo bowiem w moim przekonaniu nie może się wycofać z zadania harmonizacji strategicznych celów szkolnictwa z celami wynikającymi z koncepcji rozwoju gospodarczego i społecznego państwa. Nie oznacza to jednak, że państwo może być jedynym i wyłącznym decydem – pod tym względem obowiązujące prawo o szkolnictwie wyższym legalizuje zdecydowanie niebezpieczny „nadmiar” państwa, co, jak wiadomo, oznacza *de facto* nadmiar urzędniczej samowoli. Warto bowiem

pamiętać, że szkoły wyższe mają nie tylko realizować owe strategiczne dla rozwoju państwa zadania, ale mają także służyć jednostkom w ich przedsięwzięciach autobiograficznych i dlatego indywidualne oczekiwania studentów są przynajmniej równie ważne dla określenia misji uczelni jak strategiczne cele polityki edukacyjnej państwa, a w przywołanym wyżej podejściu „orientacji konsumenckiej” oczekiwania ta mają znaczenie podstawowe.

Z tego m.in. powodu niezwykle ważne jest uzupełnienie owego stanowiska inspirowanego funkcjonalizmem ujęciem opisującym szkołę wyższą jako przestrzeń interakcji między różnego typu interesariuszami, interakcji o charakterze komunikacyjnym. Prowadzi to do konieczności analizowania szkoły wyższej jako przestrzeni *polilogicznej* – przestrzeni zwielokrotnionego dialogu. Punkty widzenia studentów (czy nawet poszczególnych kategorii studentów), punkty widzenia nauczycieli akademickich, punkty widzenia pracowników administracji, wreszcie punkty widzenia kadry zarządzającej i interesy otoczenia uczelni: władz samorządowych, otoczenia gospodarczego oraz sprawującej funkcje nadzorcze administracji państwowej – wszystkie te punkty widzenia na cel, sposób i zasady działania oraz szeroko pojętą misję uczelni mogą być i bywają rozbieżne. Odległości między poszczególnymi interesariuszami są zróżnicowane, różne są możliwości kompromisu, niemniej stworzenie w miarę stabilnego (ale w formule otwartej, o czym niżej) ładu korporacyjnego wymaga podjęcia działań zmierzających do zapanowania nad ową różnorodnością interesów i wyłonienia z niej w miarę jednolitej strategii działania szkoły wyższej, a co za tym idzie, podstawy do stworzenia procedur zarządzania jakością. Racjonalne zarządzanie strategiczne wymaga osiągnięcia zgody co do podstawowych celów działania, głównych metod i niezbędnych zasobów. Wymagania te nakładają zatem na wszystkich interesariuszy szkoły wyższej konieczność budowania jakiegoś rodzaju konsensu, co prowadzi nas w kierunku *polilogicznego modelu ładu korporacyjnego*. Jednak przyjęcie modelu komunikacyjnego w takim ujęciu, w jakim został on sformułowany w ramach filozofii liberalnej może oznaczać podtrzymywanie fikcji: jednoznaczny i stabilny konsens osiągnięty jest zawsze tylko w drodze dominacji (hegemonii) o tyle, o ile w procedury jego osiągnięcia nie są wbudowane mechanizmy temu przeciwdziałające.

W aktualnym systemie prawnym regulującym działalność instytucji szkolnictwa wyższego, a zatem przede wszystkim w statutach szkół wyższych, których regulacje są w dużym stopniu odgórnie warunkowane przepisami ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, teoretycznie (formalnie) funkcjonują kolegialne organy zarządcze, jednak w praktyce pozycję dominującą zyskuje jedna kategoria interesariuszy. W przypadku uniwersytetów są to samodzielni pracownicy naukowcy, mający decydujący głos w organach kolegialnych (zgodnie ze statutem Uniwersytetu Warszawskiego samodzielni pracownicy naukowcy muszą stanowić przynajmniej 50% składu senatu, co w połączeniu z kierownikami podstawowych jednostek organizacyjnych wchodzących do senatu z urzędu daje owym samodzielnym pracownikom absolutną przewagę; głos innych pracowników akademickich, pracowników administracyjnych, studentów, nie wspominając o innych interesariuszach, ma charakter czysto doradczy). W przypadku uczelni niepublicznych skład senatu da się skonstruować w taki sposób, że zabezpieczone są interesy założyciela (biorąc pod uwagę obecność w składzie senatu dwóch przedstawicieli założyciela oraz fakt, że zgodnie z większością statutów to założyciel powołuje rektora, prorektorów, kanclerza i kierowników podstawowych jednostek organizacyjnych). Zatem trudno w tym wypadku mówić o jakimkolwiek rzeczywistym konsensie między interesariuszami. Model komunikacyjny będzie zatem speł-



niał swoją rolę przestrzeni poszukiwania porozumienia między różnorodnymi interesariuszami tylko wówczas, gdy będzie oparty na zasadzie polilogu. Będzie to możliwe tylko wtedy, jeśli elementem mechanizmów zarządzania będą prawnie usankcjonowane procedury sprzyjające poszukiwaniu pola porozumienia między różnorodnymi oczekiwaniami sformułowanymi przez różnych interesariuszy.

Wydaje się, że obecna ustawa regulująca funkcjonowanie systemu szkolnictwa wyższego wskazuje możliwości budowania tego rodzaju konsensu na dwóch poziomach. Poziom pierwszy to poziom konwentu, organu kolegialnego uczelni, który, zgodnie z zapisem art. 60 ust. 4 oraz art. 63 obowiązującej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (2005) jest organem mającym być platformą komunikacji między uczelnią a jej otoczeniem. Zgodnie z art. 63 ust. 1 tej ustawy w skład konwentu mogą wchodzić przedstawiciele organów państwowych, organów samorządu terytorialnego i zawodowego, instytucji i stowarzyszeń zawodowych, naukowych i twórczych, organizacji pracodawców, przedsiębiorców i instytucji finansowych. Wydaje się jednak, że zamiast tej listy wystarczyłoby otworzyć konwent dla wszystkich grup interesariuszy zainteresowanych działalnością uczelni. By uniknąć zbyt dużej rozwlekłości wyводу, pominię szereg problemów szczegółowych, jakie wiążą się mogą z powoływaniem składu konwentu i przejdę od razu do rzeczy zasadniczej: zgodnie z art. 64 wzmiankowanej ustawy konwent może obradować wspólnie z senatem uczelni i w ramach takich wspólnych obrad podejmować uchwały. Wydaje się, że jest to właściwa przestrzeń do przyjmowania *wiążącej* dla władz szkoły wyższej uchwały dotyczącej misji uczelni. Oczywiście z zasady polilologiczności wynika konieczność takiego skonstruowania składu senatu, aby równą reprezentację miały w niej wszystkie podstawowe kategorie interesariuszy wewnątrzuczelnianych („pracownicy-w”) lub by przynajmniej skład senatu nie wspierał tak jednoznacznej dominacji jednej kategorii pracowniczej jak w przywołanych wyżej przykładach. Nie zapominajmy jednak także o tym, że głównymi interesariuszami systemu szkolnictwa wyższego są studenci, w związku z czym konieczne wydaje się wprowadzenie zasady zatwierdzania misji sformułowanej na wspólnym posiedzeniu senatu i konwentu uczelni przez uczelniany organ uchwałodawczy samorządu studenckiego. Wydaje się, że tego rodzaju procedura mogłaby pomóc w takim sformułowaniu podstawowych kierunków i metod działalności uczelni, by interesy wszystkich kategorii aktorów społecznych tworzących uczelnianą wspólnotę były uwzględniane, przy postawieniu na pierwszym miejscu interesów studentów<sup>3</sup>. Tak zdefiniowana misja, rozumiana jako strategia działania szkoły wyższej, może stać się podstawą do określenia konkretnych, uwzględniających perspektywę wszystkich interesariuszy, wskaźników jakości obowiązujących w uczelni, w tym wskaźników jakości procesu dydaktycznego.

Konieczne jest jednak jeszcze jedno dopowiedzenie, wynikające z wyciągnięcia wniosków z zarysowanego wyżej sporu we współczesnej filozofii polityki. Otóż nie ma żadnej gwarancji, że owo połączone posiedzenie konwentu i senatu, czy nawet cykl posiedzeń prowadzących do sformułowania misji, będzie przestrzenią komunikacji na tyle swobodnej, iż zostaną skutecznie wypowiedziane wszystkie punkty widzenia. Ponieważ przy tego

<sup>3</sup> Warto przy tym zauważyć, że stwierdzana przez ekspertów studenckich Państwowej Komisji Akredytacyjnej (por. Kołda 2007) inercja organizacji studenckich w szkołach wyższych oraz niechęć uczestnictwo studentów w posiedzeniach organów kolegialnych uczelni jest w gruncie rzeczy zachowaniem racjonalnym: po co formułować opinie, których nikt nie weźmie pod uwagę?

rodzaju procedurach trudno przyjmować zasadę jednomyślności, to nawet przy głosowaniu większością kwalifikowaną pozostaje pewna mniejszość, która zostaje przegłosowana. Istotą zaś polilogicznego otwarcia procedur zarządzania strategicznego jest unikanie sytuacji trwałej marginalizacji jakiejś kategorii interesariuszy, konieczne jest przyjęcie zasady możliwości rewizji deklaracji misji albo na podstawie żądania części organów kolegialnych, albo w ramach pewnego stałego cyklu. Wprowadza to do zarysowanego tu komunikacyjnego modelu budowania ładu korporacyjnego pewien aspekt *agonistyczny*, uwzględniający konieczność zapewnienia pełnego dostępu do procedur formowania strategicznych zasad działania szkoły wyższej wszystkim jej interesariuszom.

Podsumowując zatem tę część rozważań, należy stwierdzić, iż zarządzanie jakością w szkole wyższej to przede wszystkim udzielenie odpowiedzi na pytanie o podstawowe cele jej działalności, metody, jakie do ich osiągnięcia mają być użyte oraz niezbędne środki. Standardy jakości będą spełniane w szkole wyższej wówczas, gdy owe cele będą osiągnięte w sposób sprawny i satysfakcjonujący wszystkich interesariuszy. Dlatego u podstaw procedur zarządzania jakością muszą się znaleźć komunikacyjne (polilogiczne, ale uwzględniające niezbędne agonistyczne otwarcie) procedury uzgadniania owych celów, metod i środków, tak by oczekiwania wszystkich interesariuszy zostały wzięte pod uwagę przy konstruowaniu uczelnianego ładu korporacyjnego i uczelnianych mechanizmów zarządzania jakością. *Quality management* to bowiem nic innego niż dopasowanie uczelnianej struktury i procedur do misji uczelni, w tym sensie jakość kształcenia to po prostu skuteczność kształcenia, oceniana przez wszystkich pośrednich lub bezpośrednich uczestników procesu dydaktycznego.

### Kontrola jakości w szkole wyższej – kilka uwag

Podstawowym celem, jaki postawiłem przed niniejszym opracowaniem, jest wskazanie na znaczenie paradygmatu komunikacyjnego w budowaniu strategii ładu korporacyjnego w szkole wyższej w kontekście procedur zarządzania jakością. Z tego powodu nie zajmuję się całym szeregiem szczegółowych problemów, jakie wiążą się z tym zagadnieniem, ponieważ ich wyczerpujące omówienie znacznie przekracza ramy jednego artykułu. Chciałbym jednak uczynić wyjątek i wskazać krótko na szczególne znaczenie perspektywy komunikacyjnej przy projektowaniu narzędzi kontroli jakości w szkole wyższej. Interesującą propozycją w tym zakresie wydaje się wypracowany w badaniach marketingowych model SERVQUAL (Pahrahsurahmun, Zeithamel, Berry 1985), który może być stosowany także w szkołach wyższych (por. Dominiak, Leja 2001). Punktem wyjścia tego modelu było określenie luk (*gaps*) w jakości usługi. Największe znaczenie dla naszych rozważań ma luka między oczekiwaniami klienta a sposobem postrzegania przez niego poszczególnych usług. Autorzy tej koncepcji skonstruowali także szczegółową definicję jakości usług w kontekście mierzenia owej luki. W ramach tej definicji kilka aspektów usług uznali za kluczowe dla określenia jej jakości. Oto owe aspekty, które przedstawiam poniżej, dokonując zarazem ich aplikacji do specyfiki usługi edukacyjnej:

- **konkretyzacja usługi** (*tangibles*) – ocena jakości materialnej: jakość urządzeń, wyposażenia technicznego itp.; w przypadku usług dydaktycznych będzie to opinia na temat *bazy dydaktycznej*;

- **niezawodność** (*reliability*) – wiarygodność wypływająca z solidnego przygotowania usługi i osiągnięcia zapowiedzianych celów; w przypadku usług dydaktycznych będzie to opinia na temat niezawodności *procesu dydaktycznego*;
- **reagowanie na potrzeby rynku** (*responsiveness*) – szybkie i zarazem rzetelne dostosowywanie usługi do wymagań rynku, także związanych z oczekiwaniami klienta; w przypadku szkoły wyższej będzie do opinia oceniająca szkołę jako instytucję *przedsiębiorczą*;
- **fachowość i pewność** (*assurance*) – wiedza merytoryczna pracownika, takt oraz umiejętność zdobywania zaufania klientów; w przypadku procesu dydaktycznego chodzi o przygotowanie merytoryczne nauczycieli akademickich, ale także o ich umiejętności dydaktyczne;
- **empatia** (*empathy*) – utożsamianie się z potrzebami klienta; w przypadku procesu edukacyjnego reagowanie nie tylko na zgłaszane przez studentów uwagi, ale także na wszystkie sytuacje zakłócające właściwy sposób korzystania przez studenta z usługi dydaktycznej.

Istotą modelu jest takie zarządzanie jakością, by zmniejszać lukę między oczekiwaniami klienta a sposobem, w jaki postrzega on i ocenia konkretną usługę w każdym z tych pięciu aspektów. Osobną kwestią jest poprawność takiego definiowania poszczególnych aspektów jakości, jaki przedstawia się w analizie SERVQUAL. Jeśli, tak jak w proponowanej wyżej strategii komunikacyjnej, przyjmujemy, że definicja jakości jest pochodną negocjacyjnie wypracowanej misji szkoły wyższej, wówczas nie będziemy potrzebować żadnego zewnętrznemu wobec procedur uczelnianych wypracowanego sposobu definicji jakości: powstanie on w toku dialogu między różnego typu interesariuszami<sup>4</sup>. Istotną zmianą w odniesieniu do klasycznej postaci modelu SERVQUAL jest rozszerzenie pojęcia klienta. Oczywiście i podstawowym klientem szkoły wyższej jest student, i to jego oczekiwania z zarysowanych wyżej powodów muszą być brane pod uwagę przede wszystkim, choćby dlatego, że chodzi o jego przyszłość. Jednak klientami są także pracodawcy, którzy oczekują procesu transmisji określonych kompetencji, klientem jest także państwo, oczekujące dostarczenia kadr niezbędnych z perspektywy strategii rozwojowych, klientem są władze samorządowe, oczekujące wykształcenia specjalistów niezbędnych w regionie itp. Wszyscy oni, jak pisałem wyżej, formułują pod adresem uczelni swoje oczekiwania. Badanie luk między oczekiwaniami w stosunku do procesu edukacyjnego i sposobem postrzegania tego procesu musi być przeprowadzane w odniesieniu do wszystkich interesariuszy, choć, podkreślam to raz jeszcze, oczekiwania klienta podstawowego, czyli studenta, muszą odgrywać szczególną rolę.

Inną zmianą jest także, o czym również już wspominałem, powiązanie sposobu definiowania jakości z deklaracją misji wypracowywaną w toku negocjacji przez kolegialne or-

<sup>4</sup> Odrębnym problemem jest rola państwa w określaniu standardów jakości. W Polsce obowiązuje dość zaskakujący model, w którym państwo stara się regulować wszystkie najdrobniejsze aspekty sposobu prowadzenia procesu dydaktycznego i określa minimum w zakresie treści kształcenia, jednak w gruncie rzeczy nie zajmuje się sprawdzaniem, czy owe treści rzeczywiście znalazły się w głowach studentów. Za to drobiazgowo analizuje poprawność rozmaitych trzeciorzędnych procedur biurokratycznych. Jest to zaskakujące, ponieważ w dalszym ciągu wydajemy naszym studentom indeksy opatrzone godłem państwowym, a nie godłem uczelni. Czy zatem nie byłoby wskazane, by państwo przestało tak drobiazgowo ingerować w sposób prowadzenia kształcenia, a zajęło się raczej kontrolą tego, co student przyswoił w procesie dydaktycznym? Czy nie czas, by egzamin dyplomowy przestał być jeszcze jednym rytuałem, a stał się momentem weryfikacji owych standardów merytorycznych i zyskał rangę egzaminu państwowego?

gany uczelni oraz konwent. Można by przyjąć następujący sposób procedowania: skoro w ramach połączonego posiedzenia konwentu i senatu szkoły wyższej interesariusze deklarują swoje podstawowe oczekiwania co do procesu dydaktycznego, a następnie zaś owe oczekiwania są negocjowane i zapisywane w postaci deklaracji misji, to wystarczy następnie mierzyć lukę między wówczas wyrażonymi oczekiwaniami a oceną realizacji usługi edukacyjnej. Wydaje się jednak, że poprzestanie na porównaniu oceny jakości usług wyrażonej w jakimś typie posttestu z oczekiwaniami zapisanymi w deklaracji misji jest niewystarczające. Potrzeba bowiem także uwzględnienia możliwości zmiany oczekiwań przez poszczególnych interesariuszy podczas realizacji usługi edukacyjnej w związku ze zdobyciem nowego doświadczenia. Wydaje się zatem istotne, by przy projektowaniu badań ewaluacyjnych mierzących poziom satysfakcji klienckiej poszczególnych typów interesariuszy posługiwać się takimi narzędziami, które pozwolą metodami jakościowymi nie tylko analizować lukę między oczekiwaniami a oceną procesu dydaktycznego, ale także rejestrować zmiany w obrębie tych oczekiwań. Takim narzędziem mogą być badania ewaluacyjne oparte na technikach jakościowych. Ewaluacja jakościowa jest odpowiednim narzędziem przede wszystkim dlatego, że opiera się na komunikacji. „Ewaluacja pojęta jako systematyczne badanie wartości programów i strategii społecznych staje się **procedurą**, ale także **dyskursem, dialogiem i negocjacją**. Dzieje się tak już w momencie projektowania jej podstawowych elementów, którymi są nie tylko zasadniczy obiekt, lecz również kluczowe pytania ewaluacji, jej kryteria, cele, odbiorcy i sposoby zastosowania” (Korporowicz 2001, s. 31, podkreślenie autora; por. też Korporowicz 1997).

Ewaluacja nie musi koniecznie mierzyć. Może także prowadzić do lepszego zrozumienia ewaluowanego obiektu. Jeśli zaś spojrzymy na szkołę wyższą nie tylko jako na strukturę pełniącą określone funkcje, ale przede wszystkim jako na przestrzeń interakcji między różnorodnymi interesariuszami, których oczekiwania wyznaczają ramy działania uczelni, wówczas okaże się, że kluczowe dla skonstruowania definicji jakości i zaplanowania procedur zarządzania jakością jest właśnie zrozumienie oczekiwań wszystkich uczestników procesu dydaktycznego, wszystkich kategorii interesariuszy. Wynegocjowana i zapisana w deklaracji misji definicja jakości, przy założeniu możliwości jej renegocjacji, jest podstawą procedur ewaluacyjnych. Zadaniem tych procedur nie jest jednak mechaniczne zmierzenie stanu realizacji oczekiwań w trakcie (w ramach ewaluacji *mid-term*) lub po zakończeniu procesu dydaktycznego, ale objęcie całego procesu dydaktycznego obszarem dialogu, w obrębie którego na bieżąco będą formułowane przez poszczególnych interesariuszy komunikaty o tym, że proces dydaktyczny nie spełnia ich oczekiwań i dochodzi do zakłóceń (luk) między oczekiwaniami a oceną realizacji. Komunikaty te stają się następnie przedmiotem dalszych negocjacji, w toku których odkryć można przyczyny owych zakłóceń i podjęte mogą być mechanizmy naprawcze. Model polilogiczny, odwołujący się do paradygmatu komunikacyjnego, okazuje się niezbędny nie tylko w trakcie negocjacji związanych z projektowaniem misji szkoły wyższej. Stosowanie tego modelu jest niezbędne także podczas całego procesu edukacyjnego, gdy sygnalizowane i negocjowane mogą być rysujące się problemy związane z pojawianiem się luk między oczekiwaniem co do usługi a oceną usługi, lecz również w czasie ostatecznej oceny powodzenia procesu dydaktycznego po jego zakończeniu, kiedy przedmiotem dialogu mogą być nie tylko rozbieżności między sformułowanymi na wstępie oczekiwaniami a ich realizacją, ale gdy ujawnić się mogą także przesunięcia w oczekiwaniach poszczególnych interesariuszy, także

w związku z interakcyjnymi oddziaływaniami między poszczególnymi uczestnikami procesu dydaktycznego.

Reasumując, należy postulować powiązanie z paradygmatem komunikacyjnym także procedur kontroli jakości w szkole wyższej. Nie wystarczy bowiem zmierzenie poziomu niezadowolenia klientów systemu edukacyjnego, czyli studentów oraz innych interesariuszy. Uwagi dotyczące funkcjonowania uczelni muszą być ponownie poddane procedurze negocjacyjnej, w toku której ukazane zostaną założenia tkwiące u podstaw formułowanych uwag krytycznych, w tym także przesunięcia w zakresie oczekiwań. Negocjacje te mogą doprowadzić również do zmiany oceny w wyniku oddziaływań interakcyjnych między poszczególnymi interesariuszami, choć nie można w tym przypadku wykluczyć niebezpieczeństwa pojawienia się mechanizmów dominacji.

Celem tego artykułu było jedynie zasygnalizowanie problematyki roli komunikacji w zarządzaniu jakością w szkole wyższej. Wszystkie poruszone problemy wymagają bardziej szczegółowego opracowania, gdyż kwestia zarządzania jakością jest niesłychanie złożona. Podstawową konkluzją jest stwierdzenie, że definicja jakości w edukacji wyższej ma genezę społeczną i jest wypadkową oczekiwań wszystkich, którzy tworzą uczelnię oraz stanowią jej otoczenie. Obecnie dominujący w naukach o zarządzaniu model „orientacji na klienta” nie może być uznany za wystarczający, ponieważ na misję szkół wyższych wpływa wiele innych czynników oraz oczekiwania innych, w tym także instytucjonalnych, interesariuszy. Najważniejsze wydaje się zatem podjęcie analizy szkoły wyższej w perspektywie interakcyjnej, w której głównym przedmiotem analizy będzie proces krzyżowania się, nakładania i ścierania różnych oczekiwań. Przyjęcie zaś perspektywy komunikacyjnej pozwala na uznanie negocjacji za podstawowe narzędzie przy kształtowaniu podstaw ładu korporacyjnego uczelni, co pozwala oprzeć procedury zarządzania jakością na oczekiwaniach formułowanych przez wszystkich interesariuszy szkoły wyższej.

## Literatura

**Buchner-Jeziorska A., Boczkowski A. 1996**

*Procedury i negocjacje. Jakość kształcenia w szkole wyższej*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

**Dominiak P., Leja K. 2001**

*Modele jakości usług a zarządzanie szkołą wyższą*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/18, s. 91–102.

**Habermas J. 1999**

*Teoria działania komunikacyjnego*, t. I: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

**Habermas J. 2002**

*Teoria działania komunikacyjnego*, t. II: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, tłum. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

**Kořda D. 2007**

Sprawozdanie z działalności ekspertów studenckich PKA w okresie luty 2006 – listopad 2007 (<http://www.pka.edu.pl/strony/studenci.pdf>).

**Korporowicz L. (red.) 1997**

*Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

**Korporowicz L. 2001**

*Ewaluacja (ujęcie socjologiczne)*, w: M. Wójcicka (red.): *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

**Laclau E., Mouffe Ch. 2007**

*Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Wrocław.

**Mouffe Ch. 2005**

*Paradoks demokracji*, tłum. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Wrocław.

**Neave G. 2003**

*Perspektywa interesariuszy w ujęciu historycznym*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/21, s. 19–39.

**Pahrahsurahmun A., Zeithamel V., Berry L. 1985**

*A Conceptual Model of Service Quality and Its Implementation for Future Research*, „Journal of Marketing”, Fall, s. 41–50.

**Prawo... 2005**

*Prawo o szkolnictwie wyższym*, „Dziennik Ustaw” 2005, nr 164, poz. 1365.

**Report... 1992**

*Report of the Committee on The Financial Aspects of Corporate Governance. The Code of Best Practice*, December 1992.

**Ruben B.D. 1995**

*Quality in Higher Education*, Transaction Books, New Brunswick, NJ.

**Ruben B.D. 2003**

*Pursuing Excellence in Higher Education: Eight Fundamental Challenges*, Jossey – Bass, San Francisco.

**Wójcicka M. (red.) 2001**

*Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytet Warszawski, Warszawa.