

Prof. zw. dr hab. Marek Kwiek
Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM
kwiekm@amu.edu.pl

Dokąd zmierzają międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego?

Tekst opublikowany w książce:

Filozofia a sfera publiczna, Piotr Orlik i Krzysztof Przybyszewski (red.), Poznań: Wyd. Naukowe IF UAM, 2012, ss. 449-468.

1. Wprowadzenie: w stronę nowej subdyscypliny naukowej

Instytucja uniwersytetu staje się dzisiaj kluczem do powodzenia gospodarek i społeczeństw opartych na wiedzy, jedną z centralnych instytucji świata, którego bogactwo bierze się coraz częściej z produkcji, przetwarzania, transmisji i stosowania wiedzy. Ostatnich czterdzieści lat to pasmo bezprecedensowych sukcesów uniwersytetów w świecie zachodnim: jeszcze nigdy w historii tej instytucji tak wiele nie zależało od sposobów jej funkcjonowania, zarządzania i finansowania. Nigdy w jej historii państwa i jednostki nie inwestowały tak wiele w jej działanie, nigdy nie miała ona tylu studentów i profesorów, nie współpracowała tak blisko z rządami krajowymi i władzami regionalnymi, nie była tak zinternacjonalizowana w badaniach naukowych, kształceniu i trzeciej misji. Jednak niekwestionowany sukces tej instytucji społecznej oznacza zarazem rosnącą konieczność poddawania jej coraz bardziej zaawansowanym badaniom. Coraz ważniejsze stają się jej (wielkie) sukcesy i (drobne) niepowodzenia. Uniwersytet, po raz kolejny w swojej historii, staje się instytucją globalną, coraz bardziej podobną do siebie w różnych częściach świata, przede wszystkim w krajach najbardziej rozwiniętych. Na poziomie najbardziej ogólnym, czyli na poziomie systemu, następuje instytucjonalna izomorfizacja i homogenizacja, na poziomie niższym – na przykład poziomie krajowym czy regionalnym – procesy homogenizacji i izomorfizacji współistnieją z procesami dywersyfikacji i różnicowania.

Uniwersytety w świecie rozwiniętym stają się zatem do siebie coraz bardziej podobne na poziomie systemu: spełniają takie same funkcje, mają takich samych najważniejszych interesariuszy, w podobny sposób są zarządzane i finansowane, nawiązują podobne relacje ze swoim otoczeniem instytucjonalnym, odwołują się do tych samych norm i wartości akademickich, przechodzą podobne transformacje w ramach reformujących się struktur państwa dobrobytu etc.). Zarazem na poziomie krajowym czy regionalnym zaczynają się coraz bardziej od siebie różnić. Dokładnie wiadomo w skali globalnej, jak funkcjonują instytucje najbardziej prestiżowe, czyli uniwersytety nastawione na badania naukowe: ich dzisiejsza (Burtona Clarka) „saga instytucjonalna” jest do siebie strukturalnie coraz bardziej podobna. Uniwersytety badawcze w całym świecie zajmują najbardziej kosztowny, ale i najbardziej prestiżowy wierzchołek systemu (w USA to nie więcej niż 200 instytucji, podobnie jest w Europie). Uniwersytety badawcze są jądrem całości systemu i jego poszczególnych elementów krajowych, w ramach wszystkich zachodnich, historycznych modeli uniwersytetów. Tam płyną coraz szersze strumienie finansowania państwowego i prywatnego, tam powstają najbardziej znane idee i najbardziej użyteczne technologie, tam wreszcie pracują najbardziej innowacyjni naukowcy. W najbardziej znanych światowych i europejskich rankingach instytucjonalnych klasyfikuje się tylko uniwersytety badawcze.

Jednak w epoce masowego dostępu do szkolnictwa wyższego owe *research-intensive universities*, z których rodzą się *world-class universities*, stanowią drobną część całego systemu i mały element systemów krajowych. Pracuje w nich najczęściej nie więcej niż 10% kadry akademickiej i uczy się nie więcej niż 10% studentów. Najbardziej rozpowszechnione we wszystkich systemach są uczelnie średnie, zatrudniające kadrę o średnich osiągnięciach badawczych i kształcące studentów o średnich predyspozycjach i średnich wymaganiach. Jest jeszcze trzecia część globalnego systemu szkolnictwa wyższego i trzecia część systemów krajowych: masowe uczelnie o masowej kadrze w zasadzie nie zajmującej się badaniami naukowymi, kształcące masowo studentów o aspiracjach zawodowych. O ile pierwszy element systemów krajowych jest niemal zawsze niewielki, proporcje ilościowe między jego drugim i trzecim elementem są różne w różnych krajach. Można jednak założyć, że w systemach lepiej przygotowujących do życia w społeczeństwie opartym na wiedzy i do pracy w gospodarkach opartych na wiedzy rośnie rola i zwiększa się procentowy udział elementu drugiego – średnich uczelni dla średnich studentów – kosztem elementu trzeciego. Stopa partycypacji w szkolnictwie wyższym jako najbardziej ogólny wskaźnik charakteryzujący krajowe systemy edukacyjne ma znaczenie; jednak jeszcze większe znaczenie miałyby

wskaźnik ogólny rozłożony na wskaźniki bardziej szczegółowe. Pytanie o studiowanie, by posłużyć się najprostszym przykładem, byłoby zatem pytaniem bardziej szczegółowym o typ instytucji (i jej miejsce wśród innych instytucji), kierunek studiów (jego konkurencyjność dzisiaj i związek z możliwymi do wykonywania zawodami w przyszłości), tryb studiów (pełny czy cząstkowy) i końcowe wyniki (w stosunku do innych studiujących i innych absolwentów). Pytania mniej istotne w tradycyjnych, elitarnych systemach sprzed 30 lat, dzisiaj stają się pytaniami kluczowymi. Podobnie, i to drugi przykład, zupełnie nowego sensu nabierają tradycyjne pytania o kadrę akademicką: o jej prestiż i osiągnięcia badawcze; normy i wartości akademickie; uniwersytety jako instytucje i jako organizacje funkcjonujące w ramach ekologii innych instytucji i organizacji; o sposoby finansowania badań naukowych; o sposoby zarządzania szkolnictwem wyższym; i wreszcie o zmieniające się relacje państwo-akademia, wykształcenie jako dobro prywatne i dobro publiczne, dobro indywidualne i dobro zbiorowe. Tradycyjne pytania o kształcenie i badania naukowe (oraz mniej tradycyjne pytania o „trzecią misję” uniwersytetu) w nowym kontekście – globalizacja, europeizacja, internacjonalizacja, reformy państw dobrobytu, dynamika prywatne/publiczne w usługach społecznych czy zmieniająca się demografia – nabierają nowych znaczeń.

Międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego starają się wnosić wiedzę na temat instytucji uniwersytetu: tradycyjnej instytucji społecznej funkcjonującej w nowych, niespodziewanych dla niej samej, kontekstach społecznych, ekonomicznych i kulturowych. Dużym wyzwaniem dla tego typu badań jest świadomość, że przecież *de nobis fabula narratur*: opowiadamy o nas samych, czyli badacze zajmują się strukturami, procesami, instytucjami i normami, w ramach których sami funkcjonują. Badając struktury zastane, ale i projektując przyszłe struktury, nie można, jak się wydaje, pochodzić z radykalnie innej kultury niż kultura akademicka. Z pewnością nie udawało się jak dotąd przychodzenie do badań uniwersytetu z kultury biznesu czy kultury polityki i badanie instytucji uniwersytetu poniekąd z zewnątrz. O uniwersytecie pisali w XX wieku przede wszystkim historycy, socjologowie, ekonomiści, filozofowie, politologowie, badacze organizacji, zarządzania i edukacji. Jednak od mniej więcej 20-30 lat badania szkolnictwa wyższego w świecie coraz bardziej się profesjonalizują; z wielkim trudem rodzi się nowa subdyscyplina naukowa, która ma swoje teksty kanoniczne i kanonicznych autorów, swoje paradygmaty i swoje herezje, swoje hierarchie prestiżu, gęstą sieć czasopism naukowych, serii wydawniczych i towarzystw naukowych. Amatorskie, publicystyczne, pozbawione mocnej metodologii i zamknięte w krajowych ramach naukowych badania uniwersytetów nie mają już naukowej racji bytu.

Natomiast funkcjonują równoległe do badań naukowych i są niezbędne do podtrzymywania debaty publicznej. Nie mogą jednak ich zastąpić. W Europie kilka tysięcy naukowców zajmuje się wyłącznie funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego, powstają programy magisterskie i doktoranckie, na dorocznych spotkaniach najważniejszych stowarzyszeń naukowych (takich jak EERA, SRHE czy EAIR) pojawia się regularnie ponad tysiąc badaczy. Nowe konteksty badania uniwersytetów rodzą nowe konteksty instytucjonalne: profesjonalizacja badań być może doprowadzi do ukonstytuowania się nowej subdyscypliny naukowej. Jednak jej największą siłą, a zarazem największą słabością w dzisiejszej akademii regularnie podzielonej na tradycyjne dyscypliny naukowe, jest jej transdyscyplinarność. Badania naukowe szkolnictwa wyższego mogą być typowym przykładem tego, co Michael Gibbons (z kolegami) określił mianem *Mode 1 in knowledge production* („wiedza transdyscyplinarna rozwija swoje własne struktury teoretyczne, metody badawcze i typy badawczej praktyki, które trudno rozmieścić w ramach dominującej mapy dyscyplinarnej”).¹

2. Jak można badać instytucję uniwersytetu?

Jak zatem warto badać uniwersytet (w ramach całości systemu szkolnictwa wyższego)?² Przede wszystkim warto w badaniach wychodzić poza obowiązujący dotąd, zdecydowanie monodyscyplinarny sposób myślenia. Warto uniwersytet badać, z założenia i fundamentalnie – transdyscyplinarnie. Warto nie posługiwać się jednostronnie ani perspektywą humanistyki, ani ekonomii (gdyby szukać dzisiaj najbardziej skrajnych ujęć), ale korzystać zarazem z pojęciowości i języka nauk edukacyjnych, politycznych, socjologicznych, ekonomicznych i wielu innych, zwłaszcza w ujęciach, które odwołują się do międzynarodowych danych porównawczych. Warto koncentrować się na przedmiocie badań w kontekście różnych dyscyplin wychodząc od silnego przekonania, że uniwersytet można poddać głębszej analizie przy użyciu zarazem kilku perspektyw, których efektu do żadnej z nich przypisać się nie da. Przepuszczalnie natomiast nie warto odnosić się do dyskusji paraakademickich i publicystycznych, zarówno krajowych, jak i zagranicznych. Uniwersytet jest wdzięcznym obiektem namysłu publicystycznego, ale, w zasadzie, lokalne dyskusje publicystyczne najczęściej nie mieszczą się w ramach badań naukowych, choćby międzynarodowych,

¹ Michael Gibbons et al., *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London: Sage, 1994, s. 5.

² Prezentowane tu idee rozwijam szeroko w książce *Transformacje uniwersytetu* (Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2010) oraz licznych tekstach rozproszonych z ostatnich lat.

porównawczych badań nad szkolnictwem wyższym. Mówiąc najogólniej, publicystyczne głosy wspólnoty akademickiej są niezwykle ważne, między innymi z socjologicznego (a z czasem – historycznego) punktu widzenia, ale nie przyczyniają się do narastania wiedzy o szkolnictwie wyższym i wiedzy o jej najbardziej elitarnej części, czyli wiedzy o instytucji uniwersytetu. Dorobek *higher education research* – bo ten typ badań naukowych stanowi tu dla nas najważniejszy punkt odniesienia i ten typ badań chcemy promować – jest w Polsce niezwykle skromny, najczęściej monodyscyplinarny, natomiast transdyscyplinarne, czy choćby interdyscyplinarne ujęcia instytucji uniwersytetu w polskim obiegu naukowym niemal nie funkcjonują.

Uważamy, że warto prowadzić międzynarodowe badania porównawcze w powiązaniu z silnym komponentem wyników badań empirycznych i z silnym odwołaniem do polityki publicznej. Uważamy, że warto łączyć perspektywę akademickich *higher education research* z perspektywą polityki publicznej (*public policy*) i prowadzonych na jej rzecz badań (*policy research*). Z tradycyjnej, dyscyplinarnej, akademickiej perspektywy, badania mogą wydać się z tego powodu albo zbyt eklektyczne, albo zbyt silnie odniesione do otaczającego świata, zwłaszcza poprzez swój komponent statystyczny i empiryczny. Uważamy jednak, że wymaga tego ich specyficzny obiekt namysłu: zmieniająca się na naszych oczach instytucja uniwersytetu w otoczeniu innych zmieniających się instytucji, osadzona w ewoluującym świecie, którego konturów pojedynczo żadna z tradycyjnych dyscyplin – historia, socjologia, ekonomia, politologia etc. – nie jest w stanie uchwycić. Żywimy głębokie przekonanie, że ich łączenie i przenikanie – oraz szerokie odwoływanie się do dyskusji z europejskiego i globalnego poziomu polityki edukacyjnej oraz do międzynarodowych danych porównawczych – może przynosić efekt synergii, że wspólny efekt działania sumy różnych perspektyw jest większy od efektu działania sumy jej oddzielnych, poszczególnych elementów.

Badania szkolnictwa wyższego ściśle wiążą się z polityką publiczną. Relacje między teorią, polityką i praktyką (*theory, policy, practice*) są skomplikowane i wielopłaszczyznowe, i same w sobie od kilkadziesiąt lat stanowią przedmiot badań naukowych.³ Jak wyobrażamy sobie

³ Zob. zwłaszcza U. Teichler i J. Sadlak, red., *Higher Education Research. Its Relationship to Policy and Practice*, Kidlington: Elsevier, 2000 i J. Sadlak i P. G. Altbach, red., *Higher Education Research at the Turn of the Century. Structures, Issues, and Trends*, New York: Garland, 1997.

zatem politykę publiczną w dziedzinie szkolnictwa wyższego? Zgodnie z tradycją *public policy* (którą od 2011 r. możemy w Polsce oficjalnie, w ramach nomenklatury dyscyplin naukowych określać mianem tradycji „nauk o polityce publicznej”), badania powinny być zarazem *problem oriented*, *multidisciplinary*, i wreszcie *value oriented*⁴. Naszym podstawowym punktem odniesienia są tradycyjne, europejskie uniwersytety – funkcjonujące dzisiaj w kontekście masowych systemów szkolnictwa wyższego; interesują nas przede wszystkim najbardziej elitarne instytucje tych systemów i ich transformacje; interesują nas studenci tych elitarnych instytucji i ich kadra akademicka, chociaż rzecz jasna nie da się tej problematyki wyabstrahować z problematyki całości masowych, i coraz bardziej się różnicujących, systemów edukacyjnych. Powyższe „nastawienie na wartości” kieruje nasze zainteresowanie w stronę tradycyjnych, publicznych uczelni badawczych (a nie, na przykład, publicznych czy prywatnych uczelni kształceniowych), ponieważ transformacje polityki edukacyjnej w Europie powodują największe – i często najboleśniej – zmiany właśnie w tym sektorze.⁵

Kierujemy się zatem w swoich badaniach w stronę uniwersytetu badawczego – i wcale nie idziemy dalej, w stronę nieosiągalnych w Polsce *world-class universities*⁶ – który na naszych oczach poddawany jest niespotykanym dotąd w swojej historii presjom (*to places of inquiry*

⁴ P. deLeon, “The Historical Roots of the Field”, [w:] M. Moran, M. Rein i R.E. Goodin (red.), *The Oxford Handbook of Public Policy*, Oxford University Press, Oxford 2006, s. 41.

⁵ Pamiętamy również o zastrzeżeniach Burтона Clarka z jego słynnego tekstu „The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds” na temat rosnącego zróżnicowania profesji akademickiej nawet w ramach uniwersytetów badawczych, i w tym sensie oszukujemy siebie i czytelnika za każdym razem, kiedy piszemy zbiorczo o „profesorach” „uniwersytetu”: różnice dyscyplinarne są olbrzymie (zob. Clark, *On Higher Education: Selected Writings, 1956-2006*, Baltimore: Johns Hopkins UP, 2008, ss. 340-353).

⁶ *World-class universities* to jedynie ok. 30-50 uniwersytetów w świecie, zlokalizowanych w 8 krajach Ameryki Północnej i w Japonii (według rankingu szanghajskiego) lub dodatkowo w Hongkongu, Nowej Zelandii i Singapurze (według rankingu *Times Higher Education Supplement*, Top 50 w roku 2008), zob. J. Salmi, *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, Washington: World Bank, 2009, P.G. Altbach and J. Balàn, *World Class Worldwide. Transforming Research Universities in Asia and Latin America*, Baltimore: Johns Hopkins UP, 2007, P.G. Altbach and J. Salmi, *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities*, Washington: World Bank 2011 oraz N.C. Liu and Y. Cheng, *Paths to a World-Class University. Lessons from Practices and Experiences*, Rotterdam: Sense, 2011). Recepta na światowej klasy uniwersytet jest prosta w sformułowaniu, niezwykle trudna w realizacji: potrzeba tylko trzech uzupełniających się elementów: *concentration of talent*, *abundant resources* oraz *favorable governance*, czyli talent studentów i kadry akademickiej, (przede wszystkim publiczne) środki finansowe i dobre zarządzanie (J. Salmi, *The Challenge of Establishing...* op. cit, ss. 20-34). Oczywiście magiczna formuła nie istnieje.

Burtona Clarka, *research universities*, które stają dzisiaj w obliczu „paradoksu rynku” Rogera L. Geigera, to *research universities* ze złotego wieku 1940-1990 Clarka Kerra w kontekście jego *multiversity*, to *research universities* Charlesa M. Vesta z jego dyskusji o MIT, to uniwersytety funkcjonujące w obliczu presji komercjalizacji Dereka Boka, to *reinvented research university* Luca Webera i Jamesa Duderstadta czy *American public research universities* z ostatnich tomów dyskusji CHER – Consortium of Higher Education Researchers⁷. Tak rozumiany uniwersytet jako instytucja jest osadzony w systemie innych instytucji edukacyjnych, i innych instytucji społecznych. Interesują nas jego „zmiany instytucjonalne”.⁸ Piszemy z perspektywy elitarniej części systemu i jego kadry akademickiej: ważymy racje wewnętrznych i zewnętrznych interesariuszy uniwersytetu, ale z Burtona Clarka „trójkąta koordynacji”⁹ badamy racje rynku i racje państwa (oraz przesunięcia w ramach pola sił między rynkiem i państwem) w kontekście racji profesji akademickiej. Stąd pojawiać się może w badaniach napięcie niezrozumiałe ani dla adwokatów potężnej roli rynku w edukacji, ani dla adwokatów potężnej w niej roli państwa, którego jednym z wymiarów jest zmieniająca się atrakcyjność uniwersytetu jako miejsca pracy i atrakcyjność kariery akademickiej w kontekście miejsca pracy i kariery zawodowej.

⁷ Zob. B.R. Clark, *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*, University of California Press, Berkeley 1995, R.L. Geiger, *Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace*, Stanford University Press, Stanford 2004, C. Kerr, *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge 2001, C.M. Vest, *Pursuing the Endless Frontier. Essays on MIT and the Role of Research Universities*, the MIT Press, Cambridge 2005, D. Bok, *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*, Princeton University Press, Princeton 2003, L. Weber i J.J. Duderstadt (red.), *Reinventing the Research University*, Economica, London 2004, R.L. Geiger, C.L. Colbeck, R.L. Williams, C.K. Anderson (red.), *Future of the American Public Research University*, Sense, Rotterdam/Boston/Taipei 2007 czy P. Clancy, D.D. Dill (red.), *The Research Mission of the University. Policy Reforms and Institutional Response*, Sense, Rotterdam/Boston/Taipei 2009.

⁸ *Research universities* są zlokalizowane niemal wyłącznie w krajach rozwiniętych, a ich definicję możemy tu przyjąć za Philipem G. Altbachem: to „instytucje akademickie koncentrujące się intensywnie na produkcji wiedzy jako części swojej misji; oferujące kształcenie do poziomu doktorskiego; posiadające infrastrukturę niezbędną do prowadzenia badań naukowych – w tym biblioteki, technologie informacyjne i laboratoria; zatrudniające wysokiej jakości, starannie wyselekcjonowaną kadrę akademicką (zazwyczaj ze stopniem doktora); utrzymujące takie warunki pracy, które pozwalają na prowadzenie działalności badawczej; oraz wybierające najlepszych studentów” (P.G. Altbach, *Tradition and Transition. The International Imperative in Higher Education*, Rotterdam: Sense, s. 91). Warunkiem ich funkcjonowania (a przede wszystkim silnego finansowania publicznego) jest zróżnicowanie systemu edukacyjnego. W Polsce większość powyższych warunków funkcjonowania uniwersytetów badawczych nie jest dzisiaj spełniona.

⁹ B.R. Clark, *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, Berkeley 1983.

Zatem ważnym punktem odniesienia w prowadzonych badaniach są ewolucje polityki edukacyjnej, w ramach których uniwersytet musi wciąż na nowo szukać swojego miejsca, bronić swojego miejsca, wreszcie – pokazywać swoje przyszłe miejsce. Odnosimy silne wrażenie, że nieobecni (w ważnych, międzynarodowych dyskusjach) nie mają racji, zwłaszcza w okresie ostatniej dekady, w sytuacji rosnącej polaryzacji stanowisk na temat przyszłości uniwersytetu w Europie i stopniowego przenoszenia efektów dyskusji politycznych na europejski i krajowy poziom legislacyjny. W dyskusjach ponadnarodowych dominuje retoryka ekonomiczna i praktyka ekonomizująca większość problemów społecznych (uniwersytet jest w ich ramach problemem, nie rozwiązaniem): problemy edukacyjne są ujmowane z perspektywy ekonomicznej.

3. Zmagania dyskursów i ewolucja ich siły przekonywania

Tradycyjna retoryka nowoczesnego uniwersytetu, odwołująca się do tradycji humanistycznych XIX i XX wieku, jest wobec nowej pojęciowości globalnych i europejskich dyskusji całkowicie bezradna: odwołuje się do stosunkowo nieistotnych (w szerszej skali) problemów i ubiera je w nieadekwatne (w szerszej skali) odniesienia, a jednocześnie ignoruje takie potężne zjawiska jak globalizacja, europeizacja, internacjonalizacja, powstawanie gospodarki opartej na wiedzy i na wiedzy opartych społeczeństw, zmiany demograficzne czy reformy sektora publicznego. Ponadto, co niezwykle ważne, niemal całkowicie abstrahuje od analiz otoczenia zewnętrznego uniwersytetów, otoczenia innych instytucji publicznych i ich transformacji, i nie jest w stanie w sposób sensowny i przekonywujący odwoływać się do dostępnych danych empirycznych. W obliczu rosnącej dominującej dyskursu wspartego na podstawach empirycznych (typu *evidence-informed policy research* z OECD), klasyczny dyskurs humanistyczny pozostaje w praktyce niemy.

Uniwersytet ma coraz mniej obrońców, którzy byliby w stanie – oraz byliby skłonni – argumentować na jego rzecz w powszechnie akceptowanym słowniku wspólnym jego pozostałym interesariuszom. Wielka to strata, zarówno dla humanistyki, jak i dla rzeczonych dyskusji. Z drugiej strony dyskurs prowadzony przez rektorów i byłych rektorów również nie jest przekonywujący, chociaż jest mniej humanistyczny i szerzej odwołuje się do uniwersyteckiej praktyki (wyjątkiem są tu klasyczne książki – ale już nie artykuły

publicystyczne – rektorów i prezydentów najlepszych uczelni amerykańskich, zob. *A Larger Sense of Purpose. Higher Education and Society* Harolda T. Shapiro z Princeton University, *Academic Duty* Donalda Kennedy'ego ze Stanford University, *Pursuing the Endless Frontier* Charlesa M. Vesta z MIT czy *Universities in the Marketplace* Dereka Boka z Harvard University¹⁰). W badaniach warto do komunikacji z interesariuszami uniwersytetu (zewnętrznymi i wewnętrznymi) wykorzystywać wspólny im język oraz znane im i szeroko komentowane dane porównawcze, w oparciu o które można pokazywać transformacje w polityce edukacyjnej, adaptacje w polityce instytucjonalnej oraz trendy i wynikające z nich potencjalnie diagnozy.¹¹

Położenie (europejskiej) instytucji uniwersytetu jest dzisiaj niezwykle niekomfortowe: tradycyjne założenia dotyczące jego funkcjonowania, finansowania, zarządzania i oceniania są szeroko kwestionowane przez niemal wszystkich jego zewnętrznych interesariuszy. Doskonale ten przełomowy moment w społecznym i ekonomicznym funkcjonowaniu instytucji – bynajmniej nie instytucji uniwersytetu – pokazują badania instytucjonalistów w socjologii i naukach politycznych. Johan P. Olsen zauważa: „Istnieją sytuacje, w których kwestionowana jest racja bytu, misja, wiedza, uczciwość, organizacja, funkcjonowanie, podstawy moralne, sprawiedliwość, prestiż i zasoby finansowe jakiejś instytucji i stawia się jej pytanie o to, czy wnosi ona taki wkład do społeczeństwa, jaki wnosić powinna. Mamy do czynienia z radykalnym zakłóceniem/wtargnięciem i próbami zdobycia ideologicznej

¹⁰ Zob. H.T. Shapiro, *A Larger Sense of Purpose. Higher Education and Society*, Princeton University Press, Princeton 2005, D. Kennedy, *Academic Duty*, Harvard University Press, Cambridge 1997, C.M. Vest, *Pursuing ...*, op. cit., D. Bok, *Universities ...*, op. cit.

¹¹ I w tym sensie zgadzamy się z ideą Burtona Clarka o wartości „Pursuing Things That Work” – badaniu rzeczy, które się sprawdzają. Clark porównuje oderwanie akademickich badań naukowych uniwersytetu od jego funkcjonowania (oderwane światy *researchers* i *practitioners*) i przypomina, że dokładnie takie oderwanie charakteryzowało akademickie badania firm w latach 60-tych ubiegłego wieku, a dzisiaj w szkołach biznesu przeprowadza się studia przypadków, koncentrujące się na poszczególnych instytucjach mogących służyć za wzory funkcjonowania i ich najlepsze praktyki. Warto słuchać wezwania Clarka: *sit not with statisticians but with university management groups*. (...) *Researchers need to catch up with varied practice and then move on as practice moves on. Fast-moving times require adaptive research* (Clark w: P. Gumpert, ed., *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*, Baltimore: Johns Hopkins UP, 2007, ss. 321-322). Zarazem warto mieć w pamięci i taką konkluzję: „choć badaczom miło się myśli, że to oni kierują dyskursem na temat polityki publicznej w szkolnictwie wyższym, wydaje się, że spora część badań zorientowanych na politykę pozostaje na uboczu polityki” (E. P. St. John, „Policy Research and Policy Decisions” w: E.P. St. John and M.D. Parsons, *Public Funding of Higher Education. Changing Contexts and New Rationales*, Baltimore: Johns Hopkins UP, 2004, s. 232).

hegemonii i kontroli nad innymi sferami instytucjonalnymi; jak również z twardą obroną instytucjonalnych mandatów i tradycji przed inwazją obcych norm”.¹²

Jak się wydaje, choćby paneuropejski dyskurs na temat przyszłości uniwersytetu jako instytucji kluczowej dla ekonomicznej przyszłości Europy w wersji konsekwentnie proponowanej (i promowanej) od dziesięciu lat przez Komisję Europejską sugeruje właśnie powyższą interpretację. Uniwersytet europejski jako instytucja jest w zasadzie w ramach tego dyskursu krytykowany we wszystkich swoich aspektach, aż po same, historyczne fundamenty. Chociaż Olsen rzecz jasna nie ma tu na myśli instytucji uniwersytetu, ale z powodzeniem można tę uwagę przenieść na kolejną instytucję publiczną. Europa zмага się z reformami swoich uniwersytetów od niemal trzech dekad, a od dwóch dekad reformy te uznaje się za kluczowe dla jej rozwoju gospodarczego w ramach rodzącego się paradygmatu gospodarki napędzanej przez wiedzę; w ostatnich dziesięciu latach – w ramach rodzenia się pojęcia *knowledge-based economy* – aktualne reformy są coraz szerzej uznawane dopiero za początek reform kolejnych, których kształt zaczyna się pojawiać (przykładem mogą być nowe europejskie strategie *lifelong learning* czy Europejskie Ramy Kwalifikacji, które stopniowo wyłaniają się z Procesu Bolońskiego).

4. Rewolucja akademicka: fundamentalne transformacje a fundamentalny brak świadomości ich zakresu

Transformacje, którym poddawane są uniwersytety w Europie są fundamentalne; być może mamy obecnie – od dwudziestu, trzydziestu lat – do czynienia ze stopniowym przechodzeniem do nowego paradygmatu, w ramach którego uniwersytety funkcjonują i są zarządzane, finansowane, rozliczane i oceniane. Po raz pierwszy skala ich funkcjonowania (i skala finansowania) w największych gospodarkach Europy jest tak duża, iż rzeczywiście poddanie ich pod powszechny, publiczny osąd staje się nieuniknione. Nigdy w swojej ośmiusetletniej historii – ani w swojej dwustuletniej historii nowoczesnej – uniwersytety nie zajmowały tak centralnego miejsca w gospodarce europejskiej; nigdy powodzenie ich funkcjonowania nie przynosiło tak wymiernych, mierzalnych efektów – ale zarazem nigdy też

¹² J.P. Olsen, “Change and Continuity: An Institutional Approach to Institutions of Democratic Government”, ARENA Working Paper, No. 18, 2008, s. 18, <http://www.arena.uio.no>.

niepowodzenie ich funkcjonowania nie przynosiło tak wymiernych, mierzalnych strat. Nigdy w powojennej historii wszystkie możliwe aspekty ich funkcjonowania nie były zarazem tak szczegółowo i skrupulatnie porównywane i zestawiane, a pośrednio również – oceniane przez wpływowe, międzynarodowe ośrodki analityczne (sama OECD publikuje rocznie od kilkunastu do kilkudziesięciu książek, które zestawiają funkcjonowanie systemów edukacyjnych w 30 najważniejszych gospodarkach świata, podobnie kilkadziesiąt publikacji, raportów i analiz swoich baz danych wydaje rocznie Komisja Europejska). Dlatego możemy, za raportem przygotowanym przez Philipa G. Altbacha, guru międzynarodowych badań edukacyjnych w Ameryce Północnej, (i współpracowników) na potrzeby *UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, mówić o „rewolucji akademickiej” – i taka perspektywa – z innych niż Altbach powodów – jest nam bliska:

możemy mówić, bez ryzyka popadania w przesadę, o „rewolucji” akademickiej – serii transformacji, które wywierają wpływ na większość aspektów szkolnictwa wyższego na całym świecie. Jednak zrozumienie dynamicznego procesu w trakcie jego trwania nie jest zadaniem łatwym. Jak można pokazać, wydarzenia niedawnej przeszłości są co najmniej tak dramatyczne jak wydarzenia z początku XIX wieku, kiedy pojawił się uniwersytet badawczy, najpierw w Niemczech, a potem gdzie indziej, które zmieniły w fundamentalny sposób naturę uniwersytetu w świecie. Zmiany dokonujące się w akademii pod koniec XX wieku i na początku XXI wieku mają jeszcze szerszy zakres w tym sensie, że są naprawdę globalne i dotyczą większej liczby instytucji i większej liczby ludności¹³.

Nie wystarcza już dzisiaj, jak się wydaje, rozważać przyszłości instytucji uniwersytetu wyłącznie lub głównie w kontekście badań edukacyjnych (klasycznych, narodowych – czy nowszych, międzynarodowych i porównawczych). Zarazem badania transformacji szkolnictwa wyższego prowadzone jedynie w zamkniętych kontekstach lokalnych (w naszym przypadku – w kontekście polskim) uważamy za interesujące, ale jałowe. Stają się one tym bardziej jałowe, im większą rolę w jego funkcjonowaniu odgrywa kontekst regionalny (europejski) i globalny. Uniwersytet zmienia się gwałtownie w całej Europie, a o przyspieszeniu tych zmian – zarówno w dyskursie instytucjonalnym, otaczającym tę instytucję, jak i w instytucjonalnej praktyce – decyduje również zupełnie nowy poziom, na

¹³ P.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, UNESCO, Paris 2009, s. 1.

który wzniesiono dyskurs i praktykę uniwersytetu: poziom europejski (często tożsamy z unijnym) i poziom globalny.

Od dziesięciu lat coraz silniej instytucjonalizuje się w Europie wspólna przestrzeń edukacyjna (której synonimem jest integracja szkolnictwa wyższego w ramach Procesu Bolońskiego) i wspólna przestrzeń badawcza (której synonimem jest promowana przez Komisję Europejską *European Research Area*, wraz z silną diagnozą i równie silną wizją funkcjonowania uniwersytetów w Europie, zwaną „agendą modernizacyjną uniwersytetów europejskich”). Pojęciowości niezbędnej do dzisiejszych dyskusji o przyszłości uniwersytetu dostarczają organizacje i instytucje ponadnarodowe i sieci jej akademickich ekspertów (głównie Komisja Europejska i OECD), i również one dostarczają niezbędnych w tych dyskusjach danych porównawczych, obudowanych szerokimi analizami. Zarazem Komisja Europejska, OECD i Bank Światowy są bardzo poważnie od dziesięciu lat zaangażowane w konceptualizowanie reform całego sektora publicznego.

Analizy naukowe dotyczące przyszłości uniwersytetu (w tym tradycyjne, humanistyczne rozważania o „idei uniwersytetu”, które mogłyby pozostawać w tradycji myślenia o uniwersytecie wyznaczanej przez takie nazwiska jak Wilhelm von Humboldt, John Newman, Ortega y Gasset, Karl Jaspers czy Jürgen Habermas), pozostają dzisiaj w świecie niezwykle rozproszone i w zasadzie nie posługują się dominującą pojęciowością badań nad szkolnictwem wyższym, a co może najważniejsze, w bardzo ograniczonym stopniu odwołują się do badań empirycznych, w tym do europejskich danych porównawczych. Nie wychodzą też z reguły poza wąski, dyscyplinarny dyskurs socjologii, pedagogiki czy historii instytucji. Z tego między innymi powodu ich społeczna, kulturowa (oraz polityczna) siła oddziaływania jest minimalna. Bezkonkurencyjnymi danymi dysponuje dzisiaj bez wątpienia OECD i to ona właśnie publikuje regularnie od dziesięciu lat wpływowe analizy szkolnictwa wyższego (pisane najczęściej przez profesorów uniwersyteckich), które wywierają poważny wpływ na reformy szkolnictwa wyższego w różnych częściach świata. Pozostawanie w lokalnej, polskiej pojęciowości w dyskusjach o przyszłości polskiego szkolnictwa wyższego, głoszenie przekonania o jego europejskiej i globalnej wyjątkowości (i o pozostawaniu przezeń na uboczu szerokich zmian kulturowych, społecznych i ekonomicznych obserwowanych i analizowanych w Europie i na świecie) – uważamy za wysoce szkodliwe i dla badań nad uniwersytem, i dla samego uniwersytetu. Ponadto aktualnej dynamiki zmian otaczających instytucję uniwersytetu, jak się wydaje, nie da się już dyskutować w ramach tradycyjnych,

domkniętych, dyscyplinarnych kontekstów. Dlatego uniwersytet warto poddawać analizie, która konceptualnie czerpie jednocześnie z kilku dyscyplin (głównie badań edukacyjnych, ekonomii politycznej, socjologii i nauk politycznych) oraz szeroko korzysta z dostępnego zaplecza badawczego w postaci porównawczych, globalnych i europejskich danych empirycznych. A jako rodząca się subdyscyplina naukowa, dąży w swojej (potencjalnej) transdyscyplinarności do wypracowywania własnego instrumentarium teoretycznego i własnego zaplecza pojęciowego i metodologicznego.

5. Nowe konteksty: ewolucja instytucji i ewolucja jej środowiska

Mamy więc do czynienia, jak się wydaje, z ewoluującą instytucją, osadzoną w ewoluujących kontekstach społecznych, kulturowych i ekonomicznych, którą warto badać w ramach nowej, rodzącej się od kilkadziesiąt lat pojęciowości. Wyjątkowość uniwersytetu jako instytucji społecznej – w dominującym w Europie dyskursie naukowym, politycznym i eksperckim – wyraźnie dzisiaj zanika: kończy się – a w większej części Europy Zachodniej już się skończył – okres ochronny, który trwał przynajmniej od połowy ubiegłego wieku, a który był wynikiem kilkadziesięcioletniej zbieżności interesów państwa narodowego (i możliwości wytworzonego przezeń i finansowanego państwa dobrobytu) i interesów instytucji edukacyjnych. Okres ochronny nie jest również możliwy w sytuacji szerokiego umasowienia szkolnictwa wyższego: mówimy dzisiaj nie o elitarnych kilku procentach (2%-3%) społeczeństwa, które odbierały jeszcze na początku ubiegłego wieku wyższe wykształcenie i pracowały przede wszystkim w licznych instytucjach i urzędach państwowych, ale o szkolnictwie masowym, o stopie partycypacji na poziomie najczęściej co najmniej 50%. Jednocześnie szkolnictwo wyższe to *a multi-billion euro enterprise*, potężna gałąź gospodarki narodowej, produkująca w skali Europy miliony absolwentów cieszących się dużą (i w większości krajów OECD – nie malejącą) premią płacową za wykształcenie. Owe zwijanie tradycyjnego parasola ochronnego znad instytucji uniwersytetu widać być może w sposób najbardziej wyraźny w sposobie, w jaki od dekady jest ona ujmowana w globalnym (np. Bank Światowy, OECD i UNESCO) i europejskim/unijnym (Komisja Europejska, OECD, Proces Boloński) dyskursie na temat roli i miejsca szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza uniwersytetów, jego najbardziej elitarniej i zarazem najbardziej kosztownej części, w ewoluujących społeczeństwach zachodnich. Kres wyjątkowości instytucji nowoczesnego uniwersytetu to zarazem kres jej funkcjonowania pod państwowym (i z założenia –

nierynkowym) parasolem ochronnym. Nowe, dopiero rodzące się reguły gry, w ramach których już funkcjonują – lub wkrótce mogą funkcjonować – europejskie uniwersytety różnią się fundamentalnie od reguł tradycyjnych, obowiązujących jeszcze dwie dekady temu w systemach Zachodniej Europy. Warto zwrócić uwagę na szybkość zachodzących, fundamentalnych zmian reguł gry w jednostkowej i instytucjonalnej działalności akademickiej, której towarzyszy zmiana okołouniwersyteckiego dyskursu społecznego, politycznego i ekonomicznego.¹⁴

W obliczu wprowadzanej właśnie w życie restrukturyzacji całego sektora publicznego w różnych częściach Europy, a zwłaszcza w nowych państwach unijnych¹⁵ oraz w szczególności w obliczu przeprowadzanych lub rozważanych publicznie reform szkolnictwa wyższego w dużej części Europy, warto badać uniwersytety jako instytucje pokazujące swoje zdolności adaptacyjne (dzięki którym udaje im się funkcjonować nieprzerwanie od setek lat, niezależnie od okoliczności zewnętrznych) oraz zachowujące zarazem szacunek dla tradycyjnych wartości akademickich. Nie jest to zadanie łatwe, ponieważ każda forma adaptacji instytucji może zostać uznana przez wspólnotę akademicką za próbę naruszenia jej fundamentalnych norm i wartości. A instytucje (na przykład w optyce instytucjonalizmu normatywnego Jamesa Marcha i Johan P. Olsena) to zbiory struktur, reguł, norm i standardowych kodeksów postępowania, w ramach których kluczową rolę odgrywa „logika stosowności”¹⁶. W sytuacjach fundamentalnego kwestionowania racji bytu instytucji – tradycyjna logika stosowności przestaje być zrozumiała poza instytucją; dyskurs stosowności

¹⁴ Jak wyglądał bardziej tradycyjny dyskurs wokół nowoczesnego uniwersytetu – na przykład na czym koncentrowały się dyskusje Wilhelma von Humboldta oraz idealistów i romantyków niemieckich z początku XIX wieku czy dyskusje Karla Jaspersa, Ortegi y Gassetta i Jürgena Habermasa z połowy ubiegłego wieku, zob. M. Kwiek, *The University and the State. A Study into Global Transformations*, Frankfurt and New York: Peter Lang.

¹⁵ Zob. M. Kwiek, “The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context”, [w:] D. Epstein, R. Deem, R. Bodem, F. Rizvi, S. Wright (red.), *World Yearbook of Education 2008. Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing The Future of Higher Education*, Routledge, New York 2007, N. Gilbert, *Transformation of the Welfare State. The Silent Surrender of Public Responsibility*, Oxford UP, Oxford 2004, P. Taylor-Gooby (red.), *New Risks, New Welfare. The Transformation of the European Welfare State*, Oxford UP, Oxford 2004, T. Iversen, *Capitalism, Democracy, and Welfare*, Cambridge University Press, Cambridge 2005.

¹⁶ Logika stosowności (*logic of appropriateness*) przeciwstawiana jest logice konsekwencji (*logic of consequentiality*), zob. J. March i J.P. Olsen, *Instytucje. Organizacyjne podstawy polityki*, tłum. D. Sielski, Warszawa: Scholar, 2005, s. 198.

i dyskurs reform nie przystają do siebie, a ten ostatni budzi zrozumiałą, silny opór reformowanej instytucji.

Zmiana dyskursów i koncepcji używanych w dyskusjach na temat przyszłości uniwersytetów publicznych stanowi odbicie o wiele szerszych procesów społeczno-ekonomicznych, które, jak się wydaje, wywierają coraz większy wpływ na cały sektor publiczny w gospodarkach Europy Zachodniej. Zachowanie status quo – czy też utrzymanie aktualnych społecznych i ekonomicznych *modi operandi* większości uniwersytetów zachodnioeuropejskich – będzie bardzo trudne: strukturalne wpływy, trendy i wyzwania są wielowymiarowe i wielopoziomowe, a konsekwencje przewidywanych transformacji – dalekosiężne. Z całą pewnością coraz bardziej oddalają się od siebie dwa dyskursy związane z celami funkcjonowania uniwersytetów: dyskurs globalny, ponadnarodowy i unijny (znajdujący odbicie w krajowych dyskursach reform systemowych) – oraz tradycyjny dyskurs wspólnoty akademickiej, głęboko osadzony w klasycznych zestawach wartości i norm akademickich, akademickiej tożsamości i lojalności silnie przeciwstawianej innym typom tożsamości i lojalności, kodeksach postępowania, standardowych procedurach operacyjnych czy sposobach dystrybucji prestiżu. Zmagania dwóch dyskursów (za pierwszym stoi siła redystrybucji zasobów i moc zmieniającego się prawa, a za drugim podmywana od kilku dziesięcioleci siła tradycji) prowadzą do konfliktu między alternatywnymi regułami instytucjonalnymi.

Doświadczenia płynące z badań nad organizacjami są dosyć krzepiące: niezależnie od tego, jak silny jest otaczający instytucję dyskurs wobec niej zewnętrzny (tutaj: globalny, ponadnarodowy i unijny), potencjał zmian i zakres możliwych reform jest zawsze stosunkowo ograniczony, a okres przeznaczony na adaptację – stosunkowo długi. Dlatego trudno zakładać, że intencjonalny kierunek zmian w sektorze akademickim będzie w całości pokrywał się z ich faktycznym kierunkiem. Jak zwykle w historii uniwersytetu, pozostaje duże pole zmian determinowanych z jednej strony przez redefiniowaną tradycję, a z drugiej – przez splot różnych, często przypadkowych okoliczności.¹⁷

Wyzwaniem w polityce edukacyjnej na poziomie państw narodowych jest zakres, w jakim poszczególne państwa są w stanie (i są skłonne) zaakceptować nowy globalny dyskurs na temat przyszłości instytucji sektora publicznego w ogóle (i publicznych uniwersytetów w

¹⁷ Zob. W. Rüegg, Walter, red., *A History of the University in Europe. Vol. III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*, Cambridge: CUP, 2004.

szczegółności) oraz zakres, w jakim odpowiedzi na te same wyzwania będą różnić się między sobą w poszczególnych państwach europejskich. Jednak światowa agenda reform uniwersytetu była zadziwiająco spójna już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, jak zauważa raport dla UNESCO: „istniały bardzo podobne wzorce w krajach o zupełnie odmiennych systemach politycznych i ekonomicznych i innych tradycjach szkolnictwa wyższego oraz w krajach pozostających na skrajnie odmiennych stadiach rozwoju przemysłowego i technologicznego”¹⁸. Wiemy z historii uniwersytetów, zwłaszcza w oparciu o doświadczenia amerykańskie, że cięcia budżetowe w szkolnictwie wyższym w trudnych czasach zawsze były nieproporcjonalnie wyższe niż cięcia budżetowe w innych usługach sektora publicznego oraz, że, z dłuższej perspektywy historycznej,

stałym elementem historii uniwersytetów, a z pewnością ich historii w czasach średniowiecza i wczesnej nowoczesności, był brak zasobów finansowych. ... [N]ie ma wątpliwości, że wiele instytucji [w owym czasie] z trudem było w stanie funkcjonować na przyzwoitym poziomie i zawsze żyło poniżej poziomu przetrwania¹⁹.

O ile lekcje płynące z badań organizacji są krzepiące, o tyle lekcje płynące z historii uniwersytetu dają o wiele mniej powodów do optymizmu. Należy chyba raczej zakładać, że wspomniana przez Philipa G. Altbacha „rewolucja akademicka” może zmienić fundamenty funkcjonowania tradycyjnych, elitarnych, publicznych uniwersytetów europejskich. Potencjalne kierunki tych zmian pokazują najsilniejsze dzisiaj dyskursy na temat przyszłości uniwersytetów. Zmagania o przyszłość instytucji to zarazem zmagania o kształt powszechnie przyjmowanego przez wszystkich interesariuszy dyskursu legitymizującego jej istnienie.

6. Konkluzje

Jesteśmy dzisiaj świadkami tworzenia się nowych kontekstów polityki publicznej definiującej funkcjonowanie subsydiowanych przez państwo uniwersytetów publicznych w najbliższej

¹⁸ D.B. Johnstone, “The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms, Report to the UNESCO World Conference on Higher Education”, October 5-9, Paris 1998, s. 1.

¹⁹ H. de Ridder-Symoens (red.), *A History of the University in Europe. Vol. II. Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*, Cambridge University Press, Cambridge 1996, s. 183-184.

dekadzie, obok subsydiowanych systemów ochrony zdrowia i systemów emerytalnych. W sytuacji, gdy świat zmienia się szybciej niż kiedykolwiek wcześniej w swojej historii, a przy okazji rośnie rola przygodnych wydarzeń historycznych, które mogą mieć trudne do przewidzenia konsekwencje społeczne, polityczne i ekonomiczne, konstruowanie scenariuszy przyszłości dla uniwersytetów jest obarczone dużym ryzykiem (zob. idee *building future scenarios for universities*, rozwijaną od kilku lat przez OECD²⁰). Jednak pokazywanie aktualnych trendów w ich funkcjonowaniu i ich przyszłych kontekstów uważamy za ważny element debaty publicznej. Nigdy nie mówiono tak wiele o uniwersytetach, ale też nigdy w historii nie zajmowały one tak kluczowego miejsca w gospodarkach narodowych. Skala wyzwań, przed którymi stają krajowe systemy edukacyjne prowadzi do intensywności globalnych i unijnych odpowiedzi na pytanie, w jakim kierunku mogą postępować ich transformacje (adaptacje, rekonfiguracje, itp.) oraz w jakim kierunku mogą postępować renegocjacje (redefinicje, reformulacje itp.) jeszcze do niedawna stabilnych paktów społecznych państwo-uniwersytet.

Jak pokazują teorie zmiany instytucjonalnej, „żadna instytucja nie może funkcjonować bez towarzyszącego jej i wspierającego dyskursu (czy dyskursów). Dyskursy najlepiej traktować jako instytucjonalne *software*. Instytucjonalne *hardware* istnieje w formie reguł, praw, procedur operacyjnych, zwyczajów i zasad”²¹. Uniwersytet europejski nie jest wyjątkiem; jak się wydaje, jego olbrzymią siłą – towarzyszącą mu przez ostatnich dwieście lat – była siła towarzyszącego mu dyskursu nowoczesności, w ramach którego zajmował centralne, wyróżnione, szczególne (i szczególnie chronione) miejsce w społeczeństwie europejskim. Nowe miejsce wymaga nowego dyskursu, który je legitymizuje, uzasadnia i podtrzymuje społeczne zaufanie, bez którego, na dłuższą metę, nie można utrzymać wysokiego poziomu publicznego finansowania. Zmagania o kształt instytucji to zarazem, a może nawet przede

²⁰ Zob. OECD, *Think Scenarios, Rethink Education*, OECD, Paris 2006, S. Vincent-Lancrin, “Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: an International Approach”, *Policy Futures in Education*, Vol. 2, No. 2, 2004, S. Vincent-Lancrin, “What Is Changing in Academic Research? Trends and Future Scenarios”, *European Journal of Education*, Vol. 41, No. 2, June 2006 czy S. Vincent-Lancrin, “Building Future Scenarios for Universities and Higher Education”, [w:] S. Marginson, Simon, (red.), *Prospects of Higher Education. Globalization, Market Competition, Public Goods and the Future of the University*, Sense Publishers, Rotterdam/Taipei 2007. Ponadto praca: CHEPS, *The 20th Anniversary CHEPS Scenarios. The European Higher Education and Research Landscape 2020*, CHEPS, Enschede 2004.

²¹ J.S. Dryzek, “The Informal Logic of Institutional Design”, [w:] Goodin, R. E., red., *The Theory of Institutional Design*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 104.

wszystkim, zmagania o kształt legitymizującego jego miejsce dyskursu: zmagania te przybrały na sile w ostatniej dekadzie i po raz pierwszy stały się zmaganiem globalnymi, w które z całą mocą zaangażowały się organizacje i instytucje międzynarodowe i ponadnarodowe.

W olbrzymiej mierze przyszły kształt europejskich uniwersytetów będzie zależał od społecznej i politycznej akceptacji dla rodzących się wokół nich dyskursów legitymizacyjnych. Można się spodziewać, że tradycyjne odpowiedzi narodowe będą o wiele mniej istotne niż akceptowane odpowiedzi europejskie; poziom akceptacji dla rodzących się od dekady w Europie, a od dwóch-trzech dekad w krajach anglosaskich, idei jest już niezwykle wysoki, co pokazują z jednej strony zmiany w krajowej legislacji, a z drugiej – badania europejskich studentów i absolwentów oraz kadry akademickiej²².

Dyskusje na temat uniwersytetu jak dotąd w zasadzie nie towarzyszyły transformacjom społecznym ostatnich stu lat. Natomiast dzisiaj nieodmiennie towarzyszą przechodzeniu do nowej formy gospodarki i społeczeństwa – upraszczając i wybierając jeden tylko element, oparty na wiedzy. Bardzo trudno ujmować dzisiaj jego transformacje w oderwaniu od transformacji, jakim poddawana jest cała tkanka społeczna, w której jest on osadzony. Nowoczesny uniwersytet, wytwór nowoczesności, podlega dzisiaj dokładnie takim samym naciskom jak inne nowoczesne instytucje społeczne. Między innymi na uleganiu tym samym, potężnym naciskom co inne nowoczesne instytucje – w tym instytucje państwa, jego agendy i jego usługi publiczne, instytucje międzynarodowe i ponadnarodowe, instytucje prywatnego świata korporacyjnego – polega kres wyjątkowości nowoczesnego uniwersytetu, w którego cieniu Europa żyła przynajmniej w okresie powojennym, o ile nie w całym okresie 200 lat od zmaterializowania się idei Wilhelma von Humboldta w Berlinie w 1809 roku.*

* Autor prowadzi prace w ramach projektu Narodowego Centrum Nauki (decyzja numer DEC-2011/02/A/HS6/00183).

Bibliografia:

Altbach, Philip G. (2007). *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education*. Rotterdam: Sense.

²² Por. *Perceptions of Higher Education Reforms*, the European Commission, Brussels 2007 oraz *Students and Higher Education Reform*, the European Commission, Brussels 2009.

- Altbach, Philip G., Jorge Balán, eds. (2007). *World Class Worldwide. Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Altbach, Philip G., Liz Reisberg, Laura E. Rumbley (2010). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO Publishing.
- Altbach, Philip G., Jamil Salmi, eds. (2011). *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Bok, Derek (2003). *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.
- CHEPS (2004). *The 20th Anniversary CHEPS Scenarios. The European Higher Education and Research Landscape 2020*. Enschede: CHEPS.
- Clancy, Patrick, David D. Dill, eds. (2009a). *The Research Mission of the University. Policy Reforms and Institutional Response*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- Clark, Burton (2008). „The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds”. W: *On Higher Education. Selected Writings, 1956-2006*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Clark, Burton R. (2007). „A Note on Pursuing Things That Work” W: **Gumpert, Patricia J., ed. (2007). *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. 321-322.**
- Clark, Burton R. (1995a). *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1983a). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- deLeon, Peter (2006). „The Historical Roots of the Field”. W: **Moran, Michael, Martin Rein and Robert E. Goodin, eds. (2006). *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford: Oxford University Press.**
- de Ridder-Symoens, Hilde, ed. (1996). *A History of the University in Europe. Vol. II. Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge: CUP.
- Dryzek, John S. (1996). „The Informal Logic of Institutional Design”. W: Goodin, Robert E., ed. (2003). *The Theory of Institutional Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EUROBAROMETER (2007). *Perceptions of Higher Education Reforms. Survey among Teaching Professionals in Higher Education Institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey*. Brussels: the European Commission.**
- EUROBAROMETER (2009). *Students and Higher Education Reform. Survey among Students in Higher Education Institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey*. Brussels: the European Commission.**
- Geiger, Roger L. (2004a). *Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford: Stanford University Press.
- Geiger, Roger L., Carol L. Colbeck, Roger L. Williams, Christian K. Anderson, eds. (2007). *Future of the American Public Research University*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott and Martin Trow (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Stockholm: FRN.
- Gilbert, Neil (2004). *Transformation of the Welfare State. The Silent Surrender of Public Responsibility*. Oxford: Oxford UP.
- Iversen, Torben (2005). *Capitalism, Democracy, and Welfare*. Cambridge: CUP.
- Johnstone, D. Bruce (1998). „The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms”. Report to the UNESCO World Conference on Higher Education, Paris, October 5-9, 1998.
- Kennedy, Donald (1997). *Academic Duty*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kerr, Clark (2001). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.

- Kwiek, Marek (2006). *The University and the State. A Study into Global Transformations*. Frankfurt a/Main and New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2007). „The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context”. In: D. Epstein, R. Deem et al. (eds.), *World Yearbook of Education 2008*. New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2009). „Globalisation: Re-Reading Its Impact on the Nation-State, the University, and Educational Policies in Europe”. W: M. Simons, M. Olssen, M. E. Peters (eds.), *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- Kwiek, Marek (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiek, Marek (2011). „Universities and Knowledge Production in Central Europe”. W: P. Temple (ed.), *Universities in the Knowledge Economy. Higher Education Organisation and Global Change*. New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2012a). „Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities”. *Science and Public Policy*. Vol. 39. Issue 5.
- Kwiek, Marek (2012b). „Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: the Polish Case”. W: R. Pinheiro, P. Benneworth and G.A. (eds.), *Universities and Regional Development. A Critical Assessment of Tensions and Contradictions*. New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2013). *Knowledge Production in European Universities. States, Markets, and Academic Entrepreneurialism*. Frankfurt and New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek, Andrzej Kurkiewicz, eds. (2012). *The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives*. Frankfurt and New York: Peter Lang.
- Liu, Nian Cai, Qi Wang, Ying Cheng, eds. (2011). *Paths to a World-Class University: Lessons from Practices and Experiences*. Rotterdam: Sense Publishers.
- March, James G. and Johan P. Olsen (2005). *Instytucje. Organizacyjne podstawy polityki*. Tłum. D. Sielski. Warszawa: Scholar.
- OECD (2006k). *Think Scenarios, Rethink Education*. Paris: OECD.
- Olsen, Johan P. (2008). „Change and Continuity: An Institutional Approach to Institutions of Democratic Government”. ARENA Working Paper No. 18. Available at: <http://www.arena.uio.no> (dostępność: 15.10.2012).
- Rüegg, Walter, ed. (2004). *A History of the University in Europe. Vol. III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: CUP.
- Sadlak, Jan, Philip G. Altbach, eds. (1997). *Higher Education Research at the Turn of the New Century: Structures, Issues, and Trends*. New York: Garland.
- Salmi, Jamil (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington DC: World Bank.
- Shapiro, Harold T. (2005). *A Larger Sense of Purpose. Higher Education and Society*. Princeton: Princeton University Press.
- St. John, Edward P. (2007). „Policy Research and Policy Decisions”. W: In: Edward P. St. John and Michael D. Parsons (eds.), *Public Funding of Higher Education. Changing Contexts and New Rationales*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Taylor-Gooby, Peter, ed. (2004). *New Risks, New Welfare. The Transformation of the European Welfare State*. Oxford: Oxford UP.
- Teichler, Ulrich, Jan Sadlak, eds. (2000). *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice*. Oxford, New York: Pergamon Press.

- Vest, Charles M. (2005). *Pursuing the Endless Frontier. Essays on MIT and the Role of Research Universities*. Cambridge: the MIT Press.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2004). „Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: an International Approach”. *Policy Futures in Education*. Vol. 2. No. 2.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2006). „What Is Changing in Academic Research? Trends and Future Scenarios”. *European Journal of Education*. Vol. 41. No. 2. June 2006.
- Weber, Luc, James J. Duderstadt, eds. (2004). *Reinventing the Research University*. London: Economica.