

Marek Kwiek

Przyszłość uniwersytetów w Europie: motywy dyskusji i ich polskie konteksty

Prezentowany tekst zawiera krótką analizę najważniejszych motywów dyskusji toczących się w Europie i dotyczących przyszłości tradycyjnej instytucji uniwersytetu, które są istotne w kontekście polskim. Siedem motywów najważniejszych w polskim kontekście to równość dostępu do szkolnictwa wyższego i ekspansja systemów edukacyjnych, współfinansowanie studiów, finansowa niezależność uczelni, wyższe wykształcenie jako dobro prywatne i dobro publiczne, przedsiębiorczość uczelni, zmieniająca się dynamika relacji prywatne – publiczne w szkolnictwie wyższym oraz regionalna misja uczelni.

Słowa kluczowe: równość dostępu do szkolnictwa wyższego, współfinansowanie studiów, finansowa niezależność uczelni, dobra prywatne i dobra publiczne, przedsiębiorczość akademicka, relacje prywatne – publiczne, regionalna misja uczelni.

Wprowadzenie

Prezentowany tekst zawiera krótką analizę najważniejszych motywów dyskusji toczących się w Europie i dotyczących przyszłości tradycyjnej instytucji uniwersytetu, które są istotne w kontekście polskim. Na jej podstawie można pokazać, iż od kilkunastu lat rodzi się nowa pojęciowość, w ramach której w Europie prowadzi się debaty na temat uniwersytetu. Pojęciowość ta jest poddawana stałym rewizjom zgodnie z potrzebami zarówno wspólnoty badaczy zajmujących się szkolnictwem wyższym, jak i wspólnoty ekspertów i polityków zajmujących się reformowaniem szkolnictwa wyższego. Chociaż wspólnoty te i tworzona w ich ramach wiedza (*higher education research* z jednej strony i *higher education policy* z drugiej) pozostają w dużej mierze rozłączne – to pola problemowe są w znacznym zakresie wspólne, co powoduje postępowanie się przez obie wspólnoty coraz bardziej zbliżoną pojęciowością.

Na początku artykułu omawiam wielowymiarowość prowadzonych dyskusji – ich osadzenie na kilku poziomach i wzajemne przenikanie się (poziom ponadnarodowy, poziom krajowy, poziom badań naukowych i poziom ekspercki). Następnie z wielu toczących się aktualnie w Europie dyskusji wybrałem siedem motywów najważniejszych w polskim kontekście: • równość dostępu do szkolnictwa wyższego i ekspansja systemów edukacyjnych, • współfinansowanie studiów, • finansowa niezależność uczelni, • wyższe wykształcenie

jako dobro prywatne i dobro publiczne, • przedsiębiorczość uczelni, • zmieniająca się dynamika relacji prywatne – publiczne w szkolnictwie wyższym, • regionalna misja uczelni. Dokonuję ich skrótowej analizy w stosunkowo szerokim ujęciu, ponieważ o większości z nich pisałem w różnych publikacjach bardziej szczegółowo (zob. zwłaszcza w dwóch obszernych monografiach Kwiek 2010a i 2013b). Całość zawartych w niniejszym tekście rozważań zamyka krótkie podsumowanie.

Najważniejsze międzynarodowe dyskusje wokół przyszłości szkolnictwa wyższego (w tym – uniwersytetów) koncentrują się wokół takich ogólnych kategorii, jak: zarządzanie i ustrój uczelni, finansowanie, jakość kształcenia i badań naukowych, związek szkolnictwa wyższego z rynkiem pracy, dostęp do edukacji czy też internacjonalizacja i globalizacja szkolnictwa wyższego. W ramach powyższych kategorii, jak się wydaje, najistotniejsze dla Polski są aktualne motywy strategiczne, przewijające się w olbrzymiej większości dyskusji dotyczących przyszłości szkolnictwa wyższego, które toczą się na co najmniej pięciu poziomach. Owe poziomy dyskusji obejmują coraz silniejsze poziomy wykraczające poza tradycyjne państwa narodowe: poziom ponadnarodowy (reprezentowany przez takie organizacje, jak choćby OECD, Bank Światowy i UNESCO) i poziom unijny (reprezentowany przez Komisję Europejską i liczne unijne grupy eksperckie różnego szczebla); ponadto poziom poszczególnych państw członkowskich UE (czyli państw narodowych) oraz dwa inne, kluczowe poziomy, które wymykają się pojedynczej kategoryzacji – międzynarodowy poziom naukowy (europejskich i światowych naukowych badań nad szkolnictwem wyższym) i międzynarodowy poziom ekspercki¹.

Poziomy dyskusji w dużym stopniu przenikają się, zwłaszcza w następujących kierunkach: poziom ponadnarodowy silnie wpływa na poziom unijny, naukowy i ekspercki; z kolei poziom unijny wpływa silnie na poziom krajowy, naukowy i ekspercki. I wreszcie w różnym stopniu poziomy: ponadnarodowy, unijny i krajowy są współtworzone przez poziom ekspercki, przy czym spora część ekspertów zajmujących się polityką edukacyjną jest instytucjonalnie osadzona w szkolnictwie wyższym albo w charakterze jego badaczy, albo administratorów.

W myśleniu o przyszłości szkolnictwa wyższego na poziomie ponadnarodowym oraz na globalnym poziomie eksperckim dominuje myślenie anglosaskie (brytyjskie i amerykańskie). Na poziomie krajowym tradycyjne myślenie narodowe o szkolnictwie wyższym (tradycja humboldtowska i napoleońska: choćby Austria, Francja, Włochy, Portugalia oraz nowe kraje członkowskie UE) coraz częściej adaptuje myślenie ponadnarodowe i unijne. W najważniejszych systemach europejskich (kontynentalnych) myślenie o przyszłości szkolnictwa wyższego coraz bardziej się homogenizuje: sięga do tych samych baz danych i analiz statystycznych, korzysta z tego samego instrumentarium pojęciowego, odwołuje się do tych samych, najczęściej europejskich, dokumentów programowych. Najsilniejszym ośrodkiem analitycznym w badaniach nad szkolnictwem wyższym w Europie jest zdecydowanie OECD, a najsilniejszym ośrodkiem politycznym – Komisja Europejska i jej wyspecjalizowane agendy. Rola obydwu ośrodków jest silniejsza w nowych krajach członkowskich

¹ Pracowałem i prowadziłem badania szkolnictwa wyższego wielokrotnie na wszystkich pięciu poziomach, m.in. dla OECD i Banku Światowego, Komisji Europejskiej i unijnych grup eksperckich, dla kilkunastu państw, w tym dla Polski, na międzynarodowym poziomie eksperckim oraz, przede wszystkim, w ramach wieloletnich europejskich i globalnych badań porównawczych szkolnictwa wyższego.

UE, a rola OECD jest ważna w całym pozaeuropejskim obszarze państw członkowskich OECD.

Organizacje ponadnarodowe (przede wszystkim OECD, Bank Światowy i MFW, w mniejszym stopniu UNESCO), biurokracja Komisji Europejskiej odpowiadająca za szkolnictwo wyższe i badania naukowe oraz za tworzenie Europejskiej Przestrzeni Badawczej i proces boloński (w charakterze pełnego uczestnika oraz najważniejszego sponsora prac koncepcyjnych i analitycznych), a także olbrzymia część poziomu eksperckiego znajdują się pod przemożnym wpływem anglosaskiego i neoliberalnego myślenia o usługach sektora publicznego, w tym o usługach edukacyjnych oferowanych przez szkolnictwo wyższe (zob. Kwiek 2009, 2007). W badaniach naukowych dominuje zatem pojęciowość anglosaska (która często z trudem toruje sobie drogę do słowników badań narodowych, w tym do słownika polskiego – wystarczy przypomnieć problemy z przekładaniem na język polskiej nauki takich istotnych w dzisiejszych dyskusjach pojęć, jak: *equitable access*, *accountability*, *university stakeholders*, *benchmarking* czy *academic entrepreneurialism*). Globalne dokumenty strategiczne dotyczące przyszłości szkolnictwa wyższego są pisane niemal wyłącznie w języku angielskim, niezależnie od miejsca ich powstawania (Waszyngton – Bank Światowy i MFW, Paryż – OECD i Bruksela – Komisja Europejska; por. analizę grup eksperckich w Komisji Europejskiej w: Gornitzka, Sverdrup 2007).

Poziom (akademickich) badań naukowych nad szkolnictwem wyższym ma niewielkie znaczenie polityczne, ponieważ większość z nich nie znajduje pośredniego ani bezpośredniego przełożenia na politykę edukacyjną (czyli istnieje potężna luka między *higher education research* i *higher education policy*, która jest zresztą w pewnych granicach zdrowa dla obydwu stron: nie zmusza polityków do czytania prac naukowych, a badaczy – do występowania w roli bezpośrednich rzeczników lub przeciwników reform edukacyjnych; zob. Amaral, Bleiklie, Musselin, red. 2008; Amaral Meek, Larsen, red. 2003; Kogan i in., red. 2006). Część badaczy szkolnictwa wyższego w Europie łączy poziom naukowy i ekspercki, a z racji dominacji myślenia anglosaskiego i angielskiej dominacji językowej w najszerszym zakresie poziomy te łączą Anglosasi. Również w przygotowywaniu większości diagnoz i strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w krajach transformacji ustrojowej w Europie nienależących do UE (np. na Bałkanach) uczestniczą Anglosasi (od USA, przez Wielką Brytanię, po Australię). Najbardziej wpływowe analizy krajowych systemów edukacyjnych powstają w gronie ekspertów zagranicznych (i są publikowane przez OECD w ramach serii *OECD Reviews of Tertiary Education*, Polska – OECD 2007).

Równość szans w dostępie do szkolnictwa wyższego i ekspansja systemów edukacyjnych

Pierwszym motywem ważnym dla kontekstu, w którym zajmujemy się polskim szkolnictwem wyższym, jest motyw równości szans w dostępie do szkolnictwa wyższego. W Europie silnie ścierają się ze sobą dwa odmienne podejścia do kształcenia – dostęp dla wszystkich chętnych do studiowania na zasadzie powszechnego prawa dostępu do wszystkich usług publicznych lub limitowany dostęp dla wybranych kandydatów na podstawie dotychczasowych, mierzalnych wyników w nauce. W krajach anglosaskich i skandynawskich dominuje idea równego dostępu do szkolnictwa wyższego: upraszczając, ideałem strate-

gicznym polityki edukacyjnej w tych krajach jest taka struktura systemu szkolnictwa wyższego, która stanowi bezpośrednie odzwierciedlenie struktury społecznej. Przekrój społeczny i ekonomiczny społeczeństwa determinuje zatem w założeniu przekrój społeczny i ekonomiczny populacji studentów, co wiąże się ze strategiczną ideą poszerzania dostępu do edukacji (*widening access* lub *widening participation*; por. Osborne 200; Pennell, West 2005; Skilbeck 2000; Usher 2004).

Idea ta wiąże się jednak bardzo silnie z innym motywem przewodnim: zróżnicowaniem szkolnictwa wyższego. W tradycyjnych systemach edukacyjnych Europy kontynentalnej dominuje idea selektywnego i limitowanego dostępu do szkolnictwa wyższego opartego na wynikach w nauce osiągniętych w szkołach średnich. W Polsce udało się po roku 1989 szerokie otwarcie dla nowych grup społecznych tradycyjnie elitarnego, zamkniętego systemu edukacyjnego dzięki procesom prywatyzacji: – zewnętrznej (dzięki powstaniu prężnego sektora prywatnego)² i – wewnętrznej (dzięki powstaniu rozbudowanego systemu płatnych studiów zaocznych/niestacjonarnych w sektorze publicznym) (zob. Kwiek 2010b). W skali globalnej najczęstszym rozwiązaniem dylematu finansowania gwałtownie rosnących systemów edukacyjnych – z powodów demograficznych (coraz młodsze społeczeństwa Trzeciego Świata) i socjologiczno-ekonomicznych (wiara w ekonomiczną moc wykształcenia, poparta globalnymi danymi porównawczymi na temat wysokiej premii płacowej za wykształcenie) – jest rozwój płatnego, nieselektywnego i nieelitarnego systemu prywatnego o orientacji zawodowej, kształcącego przede wszystkim na studiach pierwszego stopnia.

Dylemat Polski brzmiałby następująco: czy model powszechnego dostępu do szkolnictwa wyższego, limitowanego jedynie wynikami coraz prostszych egzaminów maturalnych, jest modelem optymalnym? I jeśli tak, jak pokazują doświadczenia coraz bardziej otwartych systemów Europy Zachodniej, to w jaki sposób polski system szkolnictwa wyższego należy różnicować? Przy poziomie skolaryzacji (brutto) przekraczającym obecnie 50%, szkolnictwo wyższe musi być wyraźnie zróżnicowane: innych programów kształcenia i innej kadry wymaga górnych 10% studentów (które studiowało przed 1989 rokiem i które ciągle w mentalności akademickiej stanowi naturalny punkt odniesienia), a innych dolnych 20%, które w poprzednim systemie kończyłoby edukację na poziomie średnich szkół zawodowych. Różne uczelnie i różna kadra powinna kształcić różnych studentów, a rynek pracy powinien być świadom tych różnic poprzez zróżnicowanie wartości dyplomów. Największym polskim problemem pod tym względem jest wartość wykształcenia (i wartość dyplomów) otrzymywanego w okrojonym trybie niestacjonarnym, czyli wartość dyplomów otrzymywanych przez czterech na dziesięciu studentów (39,4%; 80% w ramach sektora prywatnego i 25,3% z sektora publicznego w 2013 roku). Wraz ze zmianami demograficznymi, struktura populacji studentów w Polsce zmienia się systematycznie: w ostatnich pięciu latach malała liczba i udział procentowy studentów studiów niestacjonarnych, wzrastał ich udział w sektorze prywatnym i malał w sektorze publicznym. (Według prognoz MNiSW do 2022 roku, studenci studiów niestacjonarnych na uczelniach publicznych mogą

² Konsekwentnie odwołuję się do standardowego w badaniach szkolnictwa wyższego w świecie rozróżnienia prywatne – publiczne (z pełną świadomością, że i ono rozmywa się pod wpływem zmian w zarządzaniu i finansowaniu szkolnictwa wyższego w Europie). Polska para pojęć publiczne – niepubliczne nie znajduje analogii w stosowanych powszechnie szerszych ramach pojęciowych.

stanowić 8% wszystkich studentów, a w tym samym czasie cały sektor prywatny może się skurczyć do poziomu 12%, co oznaczałoby ok. 151 tys. studentów; por. Kwiek 2013a).

Współfinansowanie studiów

Drugim motywem wiodącym, ważnym w polskim kontekście jest współfinansowanie studiów. To jeden z największych dylematów w tych gwałtownie rosnących systemach europejskich, w których niemożność osiągnięcia lub utrzymania wysokiego poziomu finansowania w przeliczeniu na jednego studenta powoduje stałe obniżanie jakości kształcenia (i – pośrednio, w najlepszych ośrodkach akademickich – poziomu prowadzonych badań naukowych). Dylematy wokół współodpłatności za studia nie są zatem istotne dla olbrzymiej większości stosunkowo dobrze finansowanych systemów edukacyjnych w Europie Zachodniej od strony czysto finansowej. Są one natomiast bardzo istotne od strony ideowej (są ważne co do zasady) oraz w obliczu rosnącego w społeczeństwach wysoko rozwiniętych przekonania, że wyższe wykształcenie to coraz bardziej dobro prywatne i jednostkowe, obok tradycyjnego pełnienia roli dobra publicznego i zbiorowego. Społeczeństwa są także coraz bardziej świadome wysokiej indywidualnej premii płacowej za wykształcenie wyższe, opłacane najczęściej przez państwo z podatków. Napięcia te stają się większe w tych systemach, w których chesne już obowiązuje w sektorze prywatnym (oraz, tak jak w Polsce, obowiązuje w znaczącej/niestacjonarnej części sektora publicznego), a z badań socjologicznych wynika, że ze studiów finansowanych przez podatki wszystkich obywateli (bezpłatnych, czyli *tax-based*) korzystają w nieproporcjonalnie wysoki sposób studenci pochodzący z klas średnich (zob. przełomowy tom analizujący 15 krajów świata Yossi Shavita, Richarda Aruma i Adama Gamorana, *Stratification in Higher Education*; Shavit, Arum, Gamoran 2007)³.

Przy założeniu równego (i sprawiedliwego – *equitable*) dostępu do szkolnictwa wyższego, asymetria w przekroju społeczno-ekonomicznym studentów płacących za studia i studentów za nie niepłacących jest trudna do racjonalnego utrzymania. Asymetria ta dotyczy jednak przede wszystkim – we wszystkich „bezpłatnych” systemach europejskich – uczelni najbardziej prestiżowych i kierunków tradycyjnie prowadzących do najbardziej lukratywnych zawodów (medycyna, prawo, architektura itd.). Im mniej prestiżowa uczelnia i mniej prestiżowy kierunek, tym odsetek studentów z bardziej upośledzonych społecznie i ekonomicznie segmentów społeczeństwa jest wyższy. Opór przed wprowadzeniem chesnego w krajach kontynentalnej Europy jest tradycyjnie powszechny i wynika ze specyficznego europejskiego rozumienia modelu państwa dobrobytu (wyjątkiem są kraje anglosaskie o liberalnym modelu społecznym)⁴. Dzisiaj zmienia się jednak nastawienie wobec

³ Zob. również publikacje D.B. Johnstone'a, z którym miałem przyjemność współpracować jako Fulbright New Century Scholar 2007–2008 (zwłaszcza Johnstone 2006) oraz Johnstone, Marcucci 2007.

⁴ Starzenie się europejskich społeczeństw może mieć pośredni wpływ na finansowanie szkolnictwa wyższego w społeczeństwach, w których dużą część elektoratu będą stanowili ludzie starsi; może być ono mniejszym priorytetem w kategoriach opcji społecznych niż w poprzednich dekadach. W takim kontekście zwiększanie publicznego finansowania szkolnictwa wyższego może być trudne. Jak dotąd nie istnieją jednak na ten temat szersze, przekonujące badania empiryczne; prognozowane zmniejszanie się liczby studentów w Polsce w najbliższych dwóch dekadach może ułatwić relatywne zwiększanie finansowania w przeliczeniu na jednego studenta oraz może obniżyć stosunek liczby studentów do liczby pracowni-

czesnego zarówno studentów, jak i kadry akademickiej w całej Europie (polscy studenci akceptują wprowadzenie czesnego na poziomie niższym niż średnia dla UE-27 – 27%, przy średniej unijnej 33% – a Polska znajduje się na 11 miejscu na 31 badanych państw w odpowiedzi na pytanie o konieczność utrzymywania bezpłatnego szkolnictwa wyższego, przed wszystkimi dużymi systemami szkolnictwa wyższego w Europie; por. raport Eurostatu EC 2009, s. 10)⁵. Jednocześnie przesłanki stojące za wprowadzeniem powszechnej współodpłatności za studia w Polsce są uzależnione od zmieniającej się dynamiki relacji prywatne – publiczne pod wpływem procesów demograficznych oraz zmian w myśleniu o roli państwa w Europie spowodowanych kryzysem ekonomicznym. Przy szeroko otwierającym się systemie szkolnictwa wyższego, który oczekuje zapaści demograficznej, duża część dyskusji z poprzedniej dekady staje się jałowa. Sytuacja, w której w 2022 roku (prognoza MNiSW) byłoby ok. 1,01 mln studentów (80%) na bezpłatnych studiach dziennych w sektorze publicznym oraz ok. 262 tys. studentów (20%) na płatnych studiach niestacjonarnych w obydwu sektorach, w żaden sposób nie przypomina asymetrycznej sytuacji sprzed kilku lat, kiedy większość studentów (w obydwu sektorach razem) płaciła za studia. Demografia (oraz polityka związana z kryzysem ekonomicznym w Europie) zmieniają radykalnie ramy odniesienia przyszłej dyskusji.

Dodatkowe finansowanie szkolnictwa wyższego i badań naukowych, czyli niezależność finansowa uczelni

Trzecim motywem wiodącym w szerokich dyskusjach europejskich jest niezależność finansowa uczelni. Dylemat strategiczny, przed którym stają europejskie systemy edukacyjne, brzmi: w jaki sposób utrzymać dotychczasowe finansowanie lub – zgodnie z deklaracjami np. do niedawna sztandarowej w UE strategii lizbońskiej, zastąpionej dzisiaj strategią „Europa 2020”, i propozycjami Komisji Europejskiej – jak zwiększyć finansowanie badań naukowych do poziomu 3% PKB (łącznie ze źródeł publicznych i prywatnych). Finansowanie kształcenia w Europie Zachodniej rośnie zarówno całościowo, jak i – niemal powszechnie – w przeliczeniu na jednego studenta. W sytuacji rosnących innych potrzeb społecznych (i infrastrukturalnych) i spadku jakości kształcenia, w części państw europejskich, a przede wszystkim w krajach transformacji ustrojowej w Europie Środkowej i Wschodniej, pozostaje otwarta opcja wprowadzenia współodpłatności za studia, obudowanej systemem bezzwrotnej pomocy materialnej i subsydiowanych pożyczek studenckich. Natomiast finansowanie badań naukowych ze środków publicznych w sektorze akademickim (średnio tylko 30% wszystkich badań naukowych prowadzonych w strefie krajów OECD) pozostaje olbrzymim problemem w obliczu ich stale rosnących kosztów, które z wielu po-

ków akademickich (jednak zarazem koszty ponoszone przez instytucje nie muszą się proporcjonalnie obniżać). Stałym zagrożeniem finansowania szkolnictwa wyższego i akademickich badań naukowych przez państwo są rosnące inne potrzeby społeczne: rozwój infrastruktury, opieka zdrowotna i system emerytalny (Johnstone, Marcucci 2007; Kwiek 2007, 2013b).

⁵ Ocenia się, że w najbliższej dekadzie znacznie wzrośnie rola środków prywatnych na badania naukowe i kształcenie, w tym rola współodpłatności za studia. Między rokiem 1995 a rokiem 2005 udział finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w krajach OECD spadł o 6 punktów procentowych. Niedawne ogólnoeuropejskie badania finansowania uniwersytetów pokazują, że przez ponad dekadę (w latach 1995–2008) udział finansowania z czesnego wzrósł w Europie o 100% (z 6% do 12%; por. CHEPS 2010, s. 24).

wodów strukturalnych zawsze będą rosły w tempie przekraczającym tempo wzrostu PKB (por. Johnstone, Marcucci 2007, s. 1).

Nakłady na badania naukowe (jako odsetek PKB) w Europie Zachodniej stale rosną, ale zarazem zmienia się ich struktura: już dzisiaj w strefie OECD 70% funduszy na badania jest wydawanych w sektorze przedsiębiorstw. W systemach o najwyższym poziomie nakładów na badania, poziom finansowania prywatnego dochodzi do 1–1,5% PKB (USA, Korea, Finlandia, Szwajcaria). Natomiast struktura finansowania badań w Polsce jest dokładnie odwrotna – o ile w UE-15 państwo finansuje 30% badań, a biznes 70%, w Polsce to biznes finansuje 30,4% badań, a państwo finansuje 69,6% badań (GUS 2009, s. 66). W dyskusjach strategicznych na poziomie Komisji Europejskiej, w najnowszych pracach OECD oraz w części dyskusji akademickich i eksperckich coraz częściej pojawia się motyw niezależności finansowej (*financial self-reliance*) uczelni – poszukiwania dodatkowych, nietradycyjnych (publicznych i prywatnych) źródeł finansowania (*non-core income*, przy czym wiemy, że w Europie dwie trzecie przychodów dodatkowych i tak pochodzi od agend państwowych – por. analizy CHEPS 2010).

O ile w USA model poszukiwania „trzeciego źródła” finansowania uczelni idzie w parze z modelem finansowania przez filantropię i budowania przez najlepsze uczelnie badawcze potężnych kapitałów żelaznych (*endowments*), o tyle w Europie oba ostatnie modele nie funkcjonują w żadnym innym kraju oprócz Wielkiej Brytanii (Oxford i Cambridge). Coraz silniejszy jest ruch w stronę zmiany statusu prawnego uczelni, np. na fundacje czy organizacje pożytku publicznego, rosną przychody uczelni z partnerstwa z podmiotami gospodarczymi, przy uczelniach powstają mieszane publiczno-prywatne lub prywatne parki naukowe i technologiczne, w których rodzą się firmy odpryskowe (a ich udziałowcami są uczelnie) itd. Wybór strategiczny państwa to pakiety legislacyjne, które obejmują zmiany w prawie podatkowym (przedsiębiorstwa zaangażowane w badania naukowe), prawie o funkcjonowaniu sektora publicznego (spółki uczelnie-podmioty prywatne); pakiety finansowe wspierające współpracę uczelni z gospodarką czy wspierające zaangażowanie uczelni we współpracę z regionalną gospodarką i rozwijanie „regionalnej misji” uniwersytetu.

Według opublikowanego przez Komisję Europejską raportu centrum badawczego edukacji CEGES, poświęconego modelom finansowania szkolnictwa wyższego w Europie: „[...] potrzeba dodatkowych środków, jak również świadomość, że prywatny zwrot z inwestycji w szkolnictwo wyższe przewyższa zwrot społeczny, eksponuje potrzebę silniejszego przejścia od budżetów publicznych do źródeł prywatnych w finansowaniu szkolnictwa wyższego. Należy domagać się wyższego udziału kosztów kształcenia od studentów i ich rodzin poprzez opłaty za studia i pożyczki studenckie, ponieważ absolwenci szkolnictwa wyższego są jego najważniejszymi beneficjentami. Zarazem należy położyć większy nacisk na takie rynkowo zorientowane typy działalności instytucji szkolnictwa wyższego, jak kontrakty na badania naukowe i consulting jako źródła finansowania” (CEGES 2007, s. 23).

Dochody własne uczelni publicznych w najważniejszych systemach szkolnictwa wyższego w grupie państw OECD są najwyższe w Australii (57%), Kanadzie (45%), Korei (42%), Wielkiej Brytanii (39%), USA (33%) oraz w Polsce (25%) i w Hiszpanii (20%) (por. Salmi 2009, s. 272 i nast.). Są to albo kraje o dużych przychodach z czesnego (Polska), albo kraje o dużych przychodach z czesnego i z badań naukowych (pozostałe). Niski poziom przychodów z badań naukowych i z kontraktów z gospodarką oraz z krajowych i między-

narodowych agend wspierania badań naukowych (historycznie KBN i MNiSW, a obecnie NCN i NCBR, kolejnych programów ramowych UE itp.) w strukturze przychodów polskich uniwersytetów odróżnia je od najlepszych uniwersytetów Europy Zachodniej, które stają się coraz bardziej *research-intensive*.

Wykształcenie jako dobro prywatne i dobro publiczne

Czwartym motywem wiodącym są dyskusje wokół coraz szerszego traktowania wyższego wykształcenia jako dobra prywatnego. Korzyści społeczne płynące z posiadania wyższego wykształcenia można, według OECD, podzielić na korzyści prywatne (które z kolei mogą być finansowe i niefinansowe) oraz korzyści zewnętrzne (czyli tzw. *education externalities*, OECD 2008, s. 17–27).

Finansowe korzyści prywatne płynące z wyższego wykształcenia są powszechnie znane i dyskutowane od lat w literaturze przedmiotu. Obejmują one większe szanse uniknięcia bezrobocia w stosunku do osób mniej wykształconych i wyższe zarobki (wyższa premia płacowa za wykształcenie), natomiast niefinansowe prywatne korzyści obejmują m.in. lepsze zdrowie własne i zdrowie rodziny, bardziej racjonalną dietę i wielkość rodziny, zmniejszenie ubóstwa, bardziej efektywną konsumpcję, wyższy zwrot z inwestycji finansowych, lepsze wykorzystanie kapitału ludzkiego, wyższą pozarynkową satysfakcję zawodową i wyższą jakość życia. Korzyści te w większości przypadków są stosunkowo trudne do empirycznego mierzenia i porównywania.

Natomiast zewnętrzne (czyli nieprywatne) korzyści z wyższego wykształcenia to korzyści społeczne lub publiczne płynące z wyższego wykształcenia jednostki, które przynoszą zysk innym członkom społeczeństwa, zarówno w obecnym, jak i w przyszłych pokoleniach, i które nie ograniczają się jedynie do jednostki otrzymującej wykształcenie. Obejmują one m.in. efekty zdrowotne (zmniejszenie śmiertelności niemowląt, wydłużenie prognozowanej długości życia, poprawa zdrowia publicznego), efekty demograficzne związane z dietą oraz efekty demokratyzacji i praw człowieka (wykształcenie podnosi jakość funkcjonowania instytucji obywatelskich, poprawia stabilność polityczną, przynosi obniżenie poziomu przestępczości, obniżenie poziomu ubóstwa i nierówności społecznych poprzez szerszą dystrybucję wykształcenia; zob. OECD 2008, s. 24–25).

Tradycyjnie wykształcenie na wyższym poziomie było dobrem publicznym (a nie prywatnym) i zbiorowym (a nie jednostkowym). Ekspansja systemów edukacyjnych oraz stopniowe przechodzenie do gospodarki opartej na wiedzy, w której pozycja społeczna i ekonomiczna obywatela w dużej mierze zależy od jego wykształcenia, stopniowo zmieniają optykę, w której ujmuje się szkolnictwo wyższe (i jego finansowanie). Owa zmiana paradygmatu powoduje dalekosiężne konsekwencje dla finansowania szkolnictwa wyższego, jego funkcjonowania (zarządzania i ustroju uczelni) oraz przyszłych wizji jego relacji ze społeczeństwem i państwem. Jeśli wykształcenie staje się coraz silnie dobrem prywatnym i jednostkowym, niesie to nowe konsekwencje dla tradycyjnego ujmowania szkolnictwa wyższego jako instytucji o bezpłatnym dostępie do oferowanych usług. Student staje się coraz bardziej klientem uczelni, kupującym oferowane przez nią usługi edukacyjne. Usługi edukacyjne mogą się różnicować pod względem ceny, pod wpływem różnicującego się poziomu spodziewanego zwrotu z inwestycji, jaką jest finansowanie swojego wykształ-

enia. Relacje student – instytucja stają się relacjami coraz silniej rynkowymi (choć silnie ograniczonymi regulacjami państwowymi); zmieniają się zarazem relacje instytucje – państwo oraz relacje w samych instytucjach edukacyjnych (wewnątrzinstytucjonalne). W badaniach szkolnictwa wyższego procesy te noszą nazwy (i tu pojawia się kolejny problem z ich spolszczaniem) korporatyzacji, komercjalizacji, menedżeryzacji, prywatyzacji i urynkowania szkolnictwa wyższego⁶. Wybór strategiczny w Polsce obejmuje pytanie, w jakim zakresie i na jakich zasadach rynek w szkolnictwie wyższym funkcjonuje dzisiaj i ma funkcjonować w przyszłości oraz jaka jest jego rola w badaniach naukowych. Symetryczne pytanie obejmuje rolę państwa i jego agend w finansowaniu pozaakademickich (korporacyjnych i przemysłowych) badań naukowych.

Przedsiębiorczość uczelni i nowe źródła finansowania zewnętrznego

Piątym obszarem szerokiej dyskusji jest przedsiębiorczość akademicka – zwłaszcza w kontekście poszukiwania nowych źródeł finansowania uczelni (bądź nowych sposobów ich finansowania w ramach źródeł istniejących; por. Clark 1998, 2004; Kwiek 2008b, 2008c, 2010a; Kwiek 2013c; Marginson, Considine 2000; Mora, Vieira 2008). Relatywne niedofinansowanie europejskiego szkolnictwa wyższego (jako całości) w porównaniu ze szkolnictwem amerykańskim wymagałoby wykładania dodatkowych stu czy dwustu mld EUR rocznie po to tylko, aby wyrównać ich poziom finansowania. Jednak jeszcze ważniejsza jest różnica źródeł finansowania w Europie i w USA oraz innych państwach konkurujących z Europą: prywatne źródła finansowania szkolnictwa wyższego są ważniejsze we wszystkich systemach konkurencyjnych wobec europejskich (USA, Kanada, Japonia, Australia i Korea).

Zgodnie z raportem centrum CEGES dla Komisji Europejskiej (KE) z 2007 roku: „[...] największy deficyt finansowy europejskiego systemu szkolnictwa wyższego to stosunkowo niski udział źródeł prywatnych (firm i jednostek) jako dodatku do (a nie w miejsce) finansowania publicznego” (CEGES 2007, s. 6). Komisja Europejska przyjęła po 2000 roku nowy paradygmat inwestowania w edukację; w komunikacie *Investing Efficiently in Education and Training: an Imperative for Europe* czytamy: „[...] brak wyraźnego trendu wzrostowego w publicznych wydatkach na edukację i kształcenie oraz deficyt finansowania prywatnego w dziedzinach kluczowych dla gospodarki wiedzy wymagają inteligentnego połączenia celowych inwestycji publicznych i wyższych nakładów prywatnych”. Coraz częściej w dokumentach KE pojawiają się odniesienia do konieczności poszukiwania dodatkowych źródeł przychodu przez uniwersytety europejskie (por. tom poświęcony *the modernization agenda of European universities*; Kwiek, Kurkiewicz, red. 2012). W ostatnich kilku dokumentach zagadnieniu prywatnego inwestowania zarówno w badania naukowe, jak i kształcenie w szkolnictwie wyższym poświęcono dużo uwagi. Planowany wzrost nakładów na badania naukowe i rozwój w Unii Europejskiej ma następować głównie w ramach funduszy prywatnych, a nie publicznych. Komisja Europejska przypomina: „[...] bardzo ważne jest

⁶ Literatura zajmująca się tymi zagadnieniami jest zbyt obfita, aby się tu do niej odwoływać – wymienię tylko nazwiska najbardziej znanych autorów: Simon Marginson, Pedro Teixeira, David Dill, Robert L. Geiger, Sheila Slaughter, Frank Newman, Derek Bok, Robert Zemsky, Charles M. Vest, Janice Newson czy David L. Kirp (część z nich to byli prezydenci/rektorzy najlepszych uczelni amerykańskich).

uświadomienie sobie, że największa część tego deficytu [w nakładach – M.K.] wywodzi się z niższego poziomu prywatnego inwestowania w szkolnictwo wyższe i badania naukowe w UE w porównaniu z USA. Zarazem prywatna stopa zwrotu z inwestycji w szkolnictwo wyższe pozostaje wysoka w większości krajów unijnych” (EC 2003c, s. 13). W związku z powyższym, jeśli weźmiemy pod uwagę zarazem niższe prywatne nakłady na szkolnictwo wyższe (niski udział środków prywatnych w kosztach studiowania) oraz wysoką prywatną stopę zwrotu z inwestycji w wykształcenie uniwersyteckie (wyższy status zawodowy oraz wyższe pensje absolwentów uczelni europejskich w stosunku do absolwentów szkół średnich), odpowiedź KE brzmi następująco: należy zwiększyć (i jednocześnie zdysfesyfikować) finansowanie szkolnictwa wyższego poprzez wzrost nakładów prywatnych (EC 2002, s. 13). Chodzi o zwiększanie prywatnego finansowania kształcenia i badań naukowych na uniwersytetach, czyli pojawiającą się coraz częściej – i w Europie kontynentalnej nadal niepopularną, chociaż w wielu krajach stosowaną na małą skalę w praktyce – ideę współodpłatności za studia oraz finansowanie badań naukowych przez przemysł i korporacje.

Komisja od dziesięciu lat systematycznie namawia państwa członkowskie UE do zachęcania uniwersytetów do poszukiwania dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania (z firm – na badania, i coraz częściej, od jednostek poprzez czesne – na kształcenie). I tak w dorocznym raporcie *2006 Annual Progress Report on Growth and Jobs* pada stwierdzenie, że „do końca 2007 r. uniwersytetom powinno być wolno, i powinno się je zachęcać, do poszukiwania dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania”. Z kolei Rada UE w marcu 2006 roku wzywała państwa członkowskie UE do „ułatwiania [...] dostępu uniwersytetom do dodatkowych źródeł finansowania, w tym do źródeł prywatnych, oraz do usuwania barier w tworzeniu publiczno-prywatnych partnerstw z biznesem”. Kryzys finansowy może te tendencje jeszcze bardziej wzmocnić.

Podejmowanie ryzyka prestiżowego i finansowego poprzez poszukiwanie dodatkowych źródeł finansowania to jeden z głównych elementów przedsiębiorczości akademickiej (zob. Kwiek 2013b, 2010a; Shattock 2000, 2003, 2005, 2008; Williams, red. 2004; Breneman 2005). Kiedy w instytucjach edukacyjnych może pojawić się przedsiębiorczość akademicka, co sprzyja jej powstawaniu, a co ją w sposób fundamentalny uniemożliwia? Badania uniwersytetów europejskich (choćby unijne projekty badawcze *European Universities for Entrepreneurship – Their Role in the Europe of Knowledge* – EUEREK 2004–2007 i *Good Practices in University-Enterprises Partnerships* – GOODUEP 2007–2009, w których uczestniczyłem jako koordynator polskiego zespołu badawczego) pokazują, że tam, gdzie zapewnione jest finansowanie na adekwatnym poziomie, tam przedsiębiorczość akademicka pojawia się rzadko: najczęściej sprzyjają jej dwa równoległe czynniki, finansowe zaciskanie pasa i finansowe możliwości, niewielkie (ale już nie poważne) niedofinansowanie z podstawowych, państwowych źródeł (czyli takie finansowanie, które jest *tight but not inadequate*; *adequate but not generous* itp.). Jak to podsumował Gareth Williams: „[...] każda organizacja, która ma zapewniony dochód na poziomie adekwatnym w stosunku do swoich potrzeb i aspiracji, ma niewielką motywację do podejmowania ryzykownych innowacji. Ponadto jeżeli uniwersytet nie jest w stanie zachować dla siebie zewnętrznego dochodu, który sam wypracowuje, to istnieje mała zachęta ekonomiczna do tego, aby starać się o uzupełnianie swoich podstawowych dochodów pochodzących od rządu o dochody ze sprzedaży usług akademickich. [...] Natomiast wtedy, kiedy gwarantowany dochód jest

nieadekwatny w stosunku do celów organizacji i kiedy uniwersytet jest w stanie zachować dla siebie wszelkie dodatkowe, wypracowywane przez siebie dochody, powstają zachęty do poszukiwania nowych źródeł przychodów, a to oznacza często rozwijanie nowych idei i podejmowanie ryzyka w celu transferu wiedzy do działalności gospodarczej” (Williams 2009, s. 9).

Jednak angażowanie się uczelni w działania przedsiębiorcze nie jest możliwe w sytuacji rażącego niedofinansowania instytucji. Do podobnych wniosków w badaniach instytucji przedsiębiorczych dochodzi się w kwestii dofinansowywania transferu technologii: „[...] jest mało prawdopodobne, aby działy transferu technologii/ transferu wiedzy [...] powstały z dochodów pochodzących z badań naukowych; muszą być one finansowane z budżetów uniwersyteckich w powiązaniu z małą nadzieją, że na większości uniwersytetów kiedykolwiek staną się działami samofinansującymi się. Stosunkowo małe, przeznaczone właśnie na transfer technologii, wsparcie ze strony państwa stanowi najprawdopodobniej najbardziej skuteczny sposób ochrony tej funkcji uczelni” (Shattock, Temple 2006, s. 16; por. Kwiek 2013a, s. 337–377).

Uniwersytety europejskie potencjalnie dysponują trzema strumieniami przychodów: podstawowym wsparciem rządowym, wsparciem pochodzącym od rozmaitych rządowych rad do spraw badań naukowych (NCN i NCBR w Polsce) oraz wszystkimi innymi źródłami przychodu, określanymi wspólnym mianem „przychodów z trzeciego strumienia” (Clark 2004, s. 77; Kwiek 2008b). W bogatych krajach OECD na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat zmiany w finansowaniu szkolnictwa wyższego odbywały się w kierunku drugiego i trzeciego strumienia przychodów, kosztem pierwszego z nich, czyli kosztem podstawowego, gwarantowanego wsparcia rządowego. Ostatnia fala reform systemu finansowania badań naukowych w Polsce idzie w tym samym kierunku; dalece niewystarczający pozostaje jednak poziom finansowania dostępnego na zasadach konkurencyjności.

Rola konkurencji z innymi – zarówno całych instytucji, ich jednostek podstawowych, jak i poszczególnych naukowców i ich zespołów – jest fundamentalna dla przedsiębiorczego charakteru instytucji akademickiej. Chodzi zarówno o konkurencję wewnętrzną (o wewnątrzinstytucjonalne fundusze rozwojowe czy instytutowe i wydziałowe fundusze na badania naukowe), jak i konkurencję zewnętrzną (o fundusze na te same cele ze źródeł pozainstytucjonalnych, krajowych i zagranicznych, prywatnych i – zwłaszcza – publicznych).

Dylematy bogatych systemów zachodnich stają się w Polsce jeszcze bardziej wyostrome; potrzeby okazują się większe, a ich zaspokojenie – trudniejsze. W raporcie OECD podkreślono, że polskie instytucje edukacyjne nawet nie starają się (jak dotąd) o zwiększanie przychodów ze źródeł zewnętrznych, w tym przede wszystkim przychodów z prowadzonych badań naukowych (OECD 2007). Od momentu powstania NCN i wzmocnienia roli NCBR w systemie finansowania nauki, sytuacja ta ulega jednak poważnym zmianom, a poziom dochodów z obu źródeł staje się podstawowym wyznacznikiem prestiżu naukowego uczelni.

Trzeba też zauważyć, że wiara w zbawienną moc (finansową) transferu technologii z uczelni do gospodarki (głoszona przez Komisję Europejską) nie znajduje podstaw empirycznych. Badania w Europie pokazują, że centra transferu technologii bardzo często z trudem zarabiają na swoje utrzymanie, dlatego bez grantów oraz subwencji krajowych i zagranicznych byłoby im bardzo trudno się utrzymać. Podobne są doświadczenia amerykańskie (oprócz garstki najlepszych uczelni badawczych) – wykorzystywanie patentów

i licencji przez uniwersytety jest w stanie przynieść istotne środki finansowe w najlepszym razie najlepszym instytucjom, natomiast „[...] zwiększone problemy administracyjne oraz koszty prywatne i społeczne w sposób niemal nieunikniony będą szeroko rozpowszechnione i będą stanowić dodatkowe rozproszenie (i wydatek). [...] Prawda wygląda tak, że większość działów licencji na amerykańskich uniwersytetach nie przynosi dochodu, który wystarczylby na pokrycie kosztów swojego funkcjonowania” (David 2005, s. 166).

Podobne obserwacje w odniesieniu do uczelni europejskich wyniosłem z projektu GO-ODUEP – wymiar finansowy funkcjonowania parków naukowych i technologicznych w badanych krajach okazuje się o wiele mniej istotny niż np. zaangażowanie w promowanie innowacyjności gospodarki regionu (Kwiek 2013a).

Dynamika relacji prywatne – publiczne w szkolnictwie wyższym

Szóstym kluczowym obszarem dyskusji jest zmieniająca się dynamika relacji prywatne – publiczne w szkolnictwie wyższym, zwłaszcza w ujęciu globalnym oraz w odniesieniu do krajów Europy Środkowej i Wschodniej, w których funkcjonuje rozbudowany sektor prywatny (por. Enders, Jongbloed, red. 2007; Levy, Slantcheva, red. 2007; Schwarzenberger, red. 2008; Tierney, Hentschke 2007; Wells, Sadlak, Vlasceanu, red. 2007; Sweet-Holp 2008). Warto wspomnieć o skomplikowanych relacjach między sektorem publicznym i prywatnym zwłaszcza w kontekście wprowadzanych bądź rozważanych w Europie reform, dla których coraz częściej modelem staje się (wyidealizowany) model amerykański. Jak napisał niedawno Daniel C. Levy (światowy autorytet w dziedzinie sektora prywatnego, z którym przez wiele lat miałem przyjemność współpracować w ramach finansowanego przez Fundację Forda programu badawczego PROPHE⁷): „Czasami inicjatywy prywatne pokazują drogę reform szkolnictwa wyższego. Pewne wyraziste cechy szkolnictwa prywatnego pokazują tendencje, które niektórzy reformatorzy sektora publicznego chcieliby naśladować, chociaż ze znacznymi adaptacjami. Większość tych sposobów jest kontrowersyjna. [...] Rola instytucji prywatnych w szerokiej panoramie szkolnictwa wyższego jako całości będzie również zależeć od tego, w jaki sposób, i jak bardzo, zmieni się sektor publiczny” (Levy 2007, s. 13).

Dodajmy, że amerykańskie instytucje *for-profit* niezwykle przypominają w swoim funkcjonowaniu polskie instytucje *non-profit*. Zestawienie ewolucji polskiego prywatnego szkolnictwa wyższego z globalną ewolucją instytucji typu *for-profit*, w tym tak znanych jak University of Phoenix, deVry Inc. czy Strayer Education Inc., pokazuje, że większość uczelni prywatnych w Polsce, a zwłaszcza prywatne uczelnie pozbawione ambicji akademickich, przyjmuje postawy reprezentowane w świecie anglosaskim przez instytucje typu *for-profit*. Porównajmy podsumowanie tekstu Davida W. Brenemana o University of Phoenix (UOP) i zestawmy je z naszą znajomością sektora prywatnego w Polsce: „UOP odnosi sukcesy finansowe, ponieważ koncentruje się na wąskim zakresie programów zorientowanych na karierę zawodową, które można oferować w niskiej cenie dzięki użyciu pracującej w niepełnym wymiarze kadry praktyków, która opiera się na zestandaryzowanym programie

⁷ Zob. dokumenty na stronach internetowych projektu PROPHE „Program for Research on Private Higher Education” (www.albany.edu/dept/eaps/prophe/).

zając, co daje wyniki dzięki poważnej ekonomii skali. UOP unika ponoszenia wielu typów kosztów, które tradycyjne college'e i uniwersytety ponoszą w programach stacjonarnych i w działalności badawczej [...]. Studenci są traktowani jak klienci, a wszystkie programy UOP koncentrują się na maksymalnej wygodzie dla studenta i jak najszybszym zdobyciu dyplomu" (Breneman 2006, s. 83–84).

Dylemat, co dalej z sektorem prywatnym w Polsce po dwudziestu pięciu latach jego funkcjonowania, jest bardzo istotny z racji jego dużego, chociaż systematycznie od 2006 roku malejącego udziału w rynku edukacyjnym oraz komplikującej się sytuacji demograficznej, która przewiduje obniżenie liczby studentów w obu sektorach do ok. 1,2–1,3 mln w 2022 roku. Może się okazać, że już pod koniec obecnej dekady miejsca dla 80% płatnych uczelni prywatnych w Polsce nie będzie, ponieważ spodziewaną w 2020 roku liczbę kandydatów na studia (220 tys. zamiast 490 tys. dzisiaj) z powodzeniem obsłuży bezpłatny i również walczący o przetrwanie i publiczne subsydia sektor publiczny. Czy szkolnictwu wyższemu w Polsce potrzebna jest (iluzoryczna jak dotąd) konkurencja między obydwojma sektorami i czy w imię konkurencji warto podejmować próby ocalenia części sektora prywatnego poprzez wprowadzenie czesnego na uczelniach publicznych albo poprzez dofinansowanie kształcenia w sektorze prywatnym? Brak działania w sektorze edukacyjnym jest także działaniem. Wybór strategiczny w polityce edukacyjnej państwa zależy od całościowej oceny dwudziestu pięciu lat funkcjonowania sektora prywatnego w Polsce oraz możliwości dostosowania tego sektora do zupełnie nowych warunków funkcjonowania. Jak dotąd jest to sektor pozostający poza systemem (skutecznej) kontroli jakości kształcenia oraz w zasadzie, w olbrzymiej mierze, typu *for-profit*, oferujący bardzo zróżnicowane, najczęściej niskiej jakości kwalifikacje stosunkowo nisko oceniane przez rynek pracy (podobnie jak niestacjonarny, płatny system w sektorze publicznym) i nieprowadzący badań naukowych. Wyjątki, pochodzące głównie z dużych ośrodków akademickich (które w terminologii Daniela C. Levy'ego można przypisać do marginesowej kategorii uczelni *semi-elite*, przeciwstawianej kategorii *demand-absorbing*) jedynie potwierdzają powszechną regułę. Sektor prywatny nie jest problemem w systemach Europy Zachodniej, a w krajach Europy postkomunistycznej może okazać się zjawiskiem – z dłuższej perspektywy historycznej – przejściowym, którego powstanie zbiegło się w czasie z procesami umasowienia szkolnictwa wyższego. Od 2006 roku mamy w Polsce do czynienia z postępującym procesem deprywatyzacji kurczącego się systemu szkolnictwa wyższego, który zajmuje miejsce procesu jego prywatyzacji, dominującego w okresie ekspansji edukacyjnej z lat 1990–2005.

Regionalna misja uczelni

I wreszcie ostatni, siódmy motyw strategiczny wyłaniający się z dyskusji europejskich – regionalna misja uczelni (jeden z przykładów trzeciej misji). W Europie model rozwoju regionalnego zmienia się obecnie na taki, w którym regiony są coraz bardziej zdane na siebie i mogą coraz mniej liczyć na tradycyjne, kompensacyjne czy wyrównujące funkcje (i fundusze) państwa. Regiony coraz silniej muszą ze sobą konkurować i w tym sensie ich kapitał wiedzy staje się kluczowy dla ich przyszłości ekonomicznej. Szkolnictwo wyższe w krajach Europy Zachodniej (i w obszarze OECD) jest coraz silniej związane ze swoim re-

gionem, dlatego literatura przedmiotu (i praktyka akademicka) dodaje do dwóch tradycyjnych zadań (badania naukowe i kształcenie studentów) zadanie trzecie – w tym przypadku regionalną misję uniwersytetu (oczywiście obok trójkąta: badania – kształcenie – innowacje; zob. Deem 2006; Arbo, Benneworth 2007). Analizowane uniwersytety przedsiębiorcze w Europie niezwykle poważnie traktują swoją regionalną misję. W owej nowej misji brane są pod uwagę zmiany nastawienia zewnętrznych interesariuszy uniwersytetu: władz krajowych, władz lokalnych i samorządowych, lokalnego biznesu i przemysłu i wreszcie studentów i ich rodziców (Brown 2004; Perryman i in. 2003; Schomburg, Teichler 2006; Teichler, red. 2007).

Wyraźnie formuluje się dzisiaj – stosunkowo nowe – przekonanie, że uniwersytet powinien służyć również rozwojowi gospodarczemu swojego regionu oraz że powinno istnieć bezpośrednie przełożenie między jego usługami edukacyjnymi a lokalnym i regionalnym rynkiem pracy. Pojawiło się wobec szkolnictwa wyższego nowe oczekiwanie społeczne – bezpośredni wkład instytucji edukacyjnych w rozwój swoich regionów. Oczekuje się dzisiaj, a dają temu wyraz lokalne i regionalne strategie rozwoju w krajach OECD, że instytucje edukacyjne będą odgrywać aktywną rolę w rozwoju ekonomicznym, społecznym i kulturalnym swojego najbliższego otoczenia. Sama idea regionalnej misji uniwersytetu jest stosunkowo nowa – pojawiła się wraz ze zmianą myślenia w ramach szeroko rozumianej polityki regionalnej. Z kolei dopiero od mniej więcej dwudziestu pięciu lat zaczęto uznawać wiedzę naukową i jej rozwój za kluczowy warunek rozwoju ekonomicznego, wraz z pogłębieniem badań nad kapitałem ludzkim, oraz za warunek wzrostu dobrobytu miast, regionów i państw; pojawiło się wtedy nieznane przedtem przekonanie, że przyszłość ekonomiczna jednostek, firm, regionów i państw zależy od ich zdolności wchłaniania wiedzy i umiejętności jej adaptacji do nowych warunków funkcjonowania. Misja regionalna jest dodatkiem do misji badawczej najlepszych ośrodków akademickich, ale jej nie zastępuje: najlepszym przykładem w Europie jest fenomen okolic Cambridge, a w USA – okolic Stanfordu i Bostonu. Misja regionalna uczelni badawczych obejmuje region w bardzo szerokim sensie – oddziaływanie na otoczenie gospodarcze najlepszych ośrodków (ujmowane jako *knowledge exchange*, Kwiek 2013b) to często oddziaływanie krajowe i globalne.

O ile powojenna polityka regionalna w krajach unijnych opierała się na idei wyrównywania szans różnych regionów w ramach państwa i prób nadrobienia opóźnienia niektórych regionów poprzez mechanizmy kompensacyjne, o tyle dzisiaj w UE zakłada się coraz szerzej, że poszczególne regiony angażują się we wspólny wyścig o to, które będą najbardziej konkurencyjne i atrakcyjne na rynku europejskim czy globalnym. W tej nowej optyce rozwoju regionalnego, każdy region przyjmuje za siebie pełną odpowiedzialność, a polityka krajowa ma wspierać rozwój tego typu regionalnej różnorodności i regionalnej konkurencyjności.

W olbrzymiej większości krajów OECD regionalna misja instytucji edukacyjnych jest uznawana dzisiaj za naturalną. Również w większości przypadków zmiana orientacji z tradycyjnej (ogólnonarodowej, luźno powiązanej z lokalnym rynkiem pracy absolwentów) na regionalną przychodziła z trudem, była procesem długotrwałym i wymagała silnych bodźców wspierających ze strony władz państwowych. Wymagała również zmiany nastawienia krajowych i lokalnych mediów oraz akcji informacyjnej skierowanej zarówno do pracodawców, jak i do potencjalnych i aktualnych studentów. Za klucz do sukcesu uznawano przełamywanie asymetrii informacyjnej – wiedza na temat rynku pracy i losów absolwentów

lokalnych uniwersytetów, poszukiwanych miejsc pracy, oczekiwań płacowych studentów, absolwentów (i pracodawców) miała stopniowo stawać się wiedzą publiczną.

Brak wyraźnie sformułowanej regionalnej misji uniwersytetu, który skutkuje m.in. niezgodnością oczekiwań lokalnego rynku pracy i lokalnej oferty edukacyjnej, zwłaszcza na wyższym poziomie, podkreślają międzynarodowe raporty na temat Polski (np. OECD 2007; World Bank 2004). Typowe uniwersytety uważają, że odpowiadają na ogólnonarodowe potrzeby rynku pracy, co doskonale odzwierciedla ich tradycyjny, elitarny charakter z okresu sprzed umasowienia szkolnictwa wyższego. Jak się wydaje, najlepiej regionalnej misji uczelni służy ich zróżnicowanie (z jednej strony uczelnie kształceniowe lokalne i regionalne, a z drugiej – metropolitalne uczelnie badawcze, o aspiracjach międzynarodowych). Zarazem związki między edukacją a rynkiem pracy (i bezrobociem) są skomplikowane i wielopłaszczyznowe. Edukacja – sama w sobie – nie jest panaceum na bolączki rynku pracy. Jak przypomina raport UNDP (2007) na temat polskiego rynku pracy, za zasadnicze czynniki uznaje się również rozwiązania instytucjonalne, często niedotyczące bezpośrednio rynku pracy, ale wywierające nań znaczący wpływ – rozwiązania prawne nadmiernie ograniczające swobodę działalności gospodarczej, wysoki fiskalizm, niską efektywność administracji publicznej czy wysokie koszty zmiany miejsca zamieszkania. Ponadto mają znaczenie klin podatkowy, jakość pośrednictwa pracy, dostęp do informacji na temat rynku pracy, niektóre przepisy prawa pracy itd. (UNDP 2007, s. 192). Edukacja jest kluczowym czynnikiem wpływającym na rynek pracy, ale nie jest czynnikiem jedynym.

Podsumowanie

W ostatnich kilkunastu latach dyskusje na temat przyszłości uniwersytetu nabierają niepospytanego w historii tej instytucji tempa. Uniwersytet europejski – pozostający w różnych wersjach, od humboldtowskiej po napoleońską, modelem przez stulecia dla innych części świata – poddawany jest dzisiaj permanentnemu osądowi publicznemu (na wszystkich analizowanych poziomach, od ponadnarodowego po ekspercki). Nigdy wcześniej w swojej historii uniwersytet nie był tak szczegółowo analizowany, a wyniki analiz nigdy nie były tak szeroko publicznie komentowane; zarazem jednak nigdy wcześniej jego funkcjonowanie nie pochłaniało tak wysokich publicznych dotacji, a odsetek osób, na których życie ma on bezpośredni wpływ, nie był tak wysoki – w związku z procesami umasowienia szkolnictwa wyższego. Od trzydziestu lat w krajach Europy Zachodniej trwają permanentne reformy szkolnictwa wyższego – i można z całą pewnością stwierdzić, że reformy te będą trwały kolejne dekady. Wraz z umacnianiem się gospodarek opartych na wiedzy, nacisk na głębsze procesy reformowania uniwersytetów będzie jeszcze silniejszy niż obecnie (rola edukacji w strategii „Europa 2020” czy stopniowe przechodzenie w praktyce do paradygmatu Europejskich Ram Kwalifikacji i Strategii Kształcenia Ustawicznego są dzisiaj, z perspektywy tradycyjnej, trudne do wyobrażenia – i niepoddawane pod szerszą dyskusję). Większość wyzwań, przed którymi stoją dzisiaj systemy szkolnictwa wyższego, będzie stopniowo coraz trudniejsza do opanowania przez reformujące się państwa, szukające nowych rozwiązań w dziedzinie tradycyjnych usług publicznych i przez reformujące się instytucje edukacyjne, szukające nowego kontraktu społecznego z państwem, swoim tradycyjnym sponsorem. Zarazem wiedza (a raczej jej specyficzny, urynkwiony i sprzeda-

walny typ, który coraz częściej powstaje poza uniwersytetem) staje w centrum kluczowych wyzwań ekonomicznych nowoczesnych społeczeństw, co rodzi potężne konsekwencje ekonomiczne dla uniwersytetów.

Prezentowane powyżej motywy dyskusji wokół przyszłości uniwersytetu w Europie – oraz związana z nimi nowa pojęciowość (*equitable access, cost-sharing, financial self-reliance, public/private goods, academic entrepreneurialism, third-stream funding, public-private dynamics* czy *third mission*, by odwołać się do słów-kluczy) – pokazują nie tylko przyszłe kierunki dyskusji na jego temat, ale być może również, coraz bardziej, kierunki jego transformacji⁸.

Literatura

Amaral A., Bleiklie I., Musselin Ch. (red.) 2008

From Governance to Identity, Springer, Dordrecht.

Amaral A., Meek V.L., Larsen I.M., (red.) 2003

The Higher Education Managerial Revolution?, Springer, Dordrecht.

Arbo P., Benneworth P. 2007

Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions, OECD/IMHE, Paris.

Breneman D.W. 2005

Entrepreneurship in Higher Education, „New Directions for Higher Education”, nr 129.

Breneman D.W. 2006

The University of Phoenix. Icon of For-Profit Higher Education, w: D.W. Breneman, B. Pusser, S. Turner (red.): *Earnings from Learning: The Rise of For Profit Universities*, State University Press of New York, New York.

Brown P. 2004

The Changing Graduate Labour Market: A Review of the Evidence. Technical Report, Cardiff University, Cardiff.

CEGES 2007

Rates of Return and Funding Models in Europe, CEGES, Valencia.

CHEPS 2010

Progress in Higher Education Reform Across Europe. Governance and Funding Reform. Pre-final report, CHEPS, Enschede.

Clark B. 1998

Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation, Pergamon Press, New York.

Clark B. 2004

Sustaining Change in Universities. Continuities in case studies and concepts, Open University Press, Maidenhead.

⁸ Autor wyraża wdzięczność za wsparcie uzyskane od Narodowego Centrum Nauki w postaci grantu nr DEC-2011/02/A/HS6/00183.

EC 2002

Investing Efficiently in Education and Training: an Imperative for Europe, EC (European Commission), COM(2002) 779 final, Brussels.

EC 2009

Students and Higher Education Reform, European Commission, EUROSTAT, Brussels.

Enders J., Jongbloed B. (red.) 2007

Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes, Transcript Verlag, Bielefeld.

Gornitzka A., Sverdrup U. 2007

Who Consults? Expert Groups in the European Union, „ARENA Working Paper”, nr 12.

GUS 2009

Nauka i technika w Polsce w 2009 r., GUS, Warszawa.

Johnstone D.B. 2006

Financing Higher Education. Cost-Sharing in International Perspective, CIHE, Boston.

Johnstone D.B., Marcucci P. 2007

Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost-Sharing, Student Loans and the Support of Academic Research, The paper commissioned by the UNESCO Forum on Higher Education, Research, and Development (www.gse.buffalo.edu.org/IntHigherEdFinance).

Kogan M., Bauer M., Bleiklie I., Henkel M. (red.) 2006

Transforming Higher Education. A Comparative Study (2nd edition), Springer, Dordrecht.

Kwiek M. 2006

The University and the State. A Study into Global Transformations, Peter Lang, Frankfurt am Main – New York.

Kwiek M. 2007

The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context, w: D. Epstein i in. (red.): *World Yearbook of Education 2008: Geographies of Knowledge, Geometries of Power*, Routledge, New York.

Kwiek M. 2008a

On Accessibility and Equity, Market Forces and Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe, „Higher Education Management and Policy”, t. 20, wyd. 1 (marzec).

Kwiek M. 2008b

Academic Entrepreneurship and Private Higher Education in Europe, w: M. Shattock (red.): *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*, Open University Press, Maidenhead.

Kwiek M. 2008c

Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities, „Policy Futures in Education”, t. 6, nr 6.

Kwiek M. 2009

Globalisation: Re-Reading Its Impact on the Nation-State, the University and Educational Policies in Europe, w: M. Simons, M. Olssen, M.A. Peters (red.): *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*, Sense, Rotterdam – Boston – Taipei.

Kwiek M. 2010a

Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Kwiek M. 2010b

Creeping Marketisation: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet, w: R. Brown (red.): *Higher Education and the Market*, Routledge, New York.

Kwiek M. 2012

Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities, „Science and Public Policy”, nr 39, s. 641–654.

Kwiek M. 2013a

From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland, „Comparative Education Review”, t. 57, nr 3, s. 553–576.

Kwiek M. 2013b

Knowledge Production in European Universities: States, Markets, and Academic Entrepreneurialism, Peter Lang, Frankfurt – New York.

Kwiek M., Kurkiewicz A. (red.) 2012

The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives, Peter Lang, Frankfurt – New York.

Kwiek M., Maassen P. (red.) 2012

National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway, Peter Lang, Frankfurt – New York.

Levy D.C., Slantcheva S. (red.) 2007

Private higher education in post-communist Europe: In search of legitimacy, Palgrave, New York.

Marginson S. 2000

Monash: Remaking the University, Allen and Unwin, Sydney, New South Wales.

Marginson S., Considine M. 2000

The Enterprise University. Power, Governance and Reinvention in Australia, Cambridge University Press, Cambridge.

Mora J.-G., Vieira M.-J. 2008

Governance, Organizational Change, and Entrepreneurialism: is there a connection?, w: M. Shattock (red.): *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education*, Open University Press and SRHE, Maidenhead.

OECD 2007

OECD Reviews of Tertiary Education. Poland, OECD, Paris.

OECD 2008

Tertiary Education for the Knowledge Society, t. 1, OECD, Paris.

Osborne M. 2003

Policy and Practice in Widening Participation: a six countries comparative study of access as flexibility, „International Journal of Lifelong Education”, t. 22, nr 1.

Paradeise C., Reale E., Bleiklie I., Ferlie E. (red.) 2009

University Governance. Western European Comparative Perspectives, Springer, Dordecht.

Pennell H., West A. 2005

The Impact of Increased Fees on Participation in Higher Education in England, „Higher Education Quarterly”, t. 59, nr 2.

Perryman S., Pollard E., Hillage J., Barber L. 2003

Choices and Transitions. A Study of the Graduate Labour Market in the South West, A HER-DA-SW report.

Schomburg H., Teichler U. 2006

Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries, Springer, Dordrecht.

Schwarzenberger A. (red.) 2008

Public/Private Funding of Higher Education: A Social Balance, HIS, Hannover.

Shattock M. 2000

Strategic Management in European Universities in an Age of Increasing Institutional Self-Reliance, „Tertiary Education and Management”, t. 6, nr 2.

Shattock M. 2003

Managing Successful Universities, SRHE, Buckingham.

Shattock M. 2005

European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge. The Theoretical Context, „Higher Education Management and Policy”, nr 17(3), s. 13–26.

Shattock M. 2006

Managing Good Governance in Higher Education, Open University Press, Maidenhead.

Shattock M. (red.) 2008

Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education, Open University Press and SRHE, Maidenhead.

Shavit Y., Arum R., Gamoran A. 2007

Stratification in Higher Education. A Comparative Study, Stanford UP, Stanford.

Skilbeck M., Connell H. 2000

Access and Equity in Higher Education: An International Perspective On Issues And Strategies, HEA, Dublin.

Sweet-Holp T. 2008

Public/Private Partnerships in Education. Modeling Political Success, VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken.

Teichler U. (red.) 2007

Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives, Springer, Dordrecht.

Tierney W.G., Hentschke G.C. 2007

New Players, Different Game. Understanding the Rise of For-Profit Colleges and Universities, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

UNDP 2007

Edukacja dla pracy: Raport o rozwoju społecznym Polska 2007, U. Sztanderska (red.), UNDP (United Nations Development Programme), Warszawa.

Usher A. 2004

A New Measuring Stick. Is Access to Higher Education in Canada Equitable?, Education Policy Institute, Toronto.

Wells P.J., Sadlak J., Vlasceanu L. (red.) 2007

The rising role and relevance of private higher education in Europe, UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education), Bucharest, Romania.

Williams G. (red.) 2004

The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity, SRHE and Open University Press, Buckingham.

Williams G. 2009

Finance and entrepreneurial activity in higher education in a knowledge society, w: M. Shattock (red.): *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*, Open University Press, Berkshire, s. 8–32.

World Bank 2004

Tertiary Education in Poland, World Bank Warsaw Office, Warsaw.

Wößmann L., Schütz G. 2006

Efficiency and Equity in European Education and Training Systems”, analytical report for the European Commission (<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf>).

NAUKA

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Zakład Ewaluacji i Studiów nad Edukacją
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego

nr 1-2/43-44/2014, półrocznik, Warszawa

**Europejskie szkoły wyższe
w procesie przemian i globalnych wyzwań**

Od Redakcji 5

O sposobach finansowania działalności
naukowo-dydaktycznej szkół wyższych w Polsce.
Rozmowa z dr. hab. Zbigniewem **Marciniakiem**,
prof. Uniwersytetu Warszawskiego, podsekretarzem stanu
w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego w latach 2010–2012 **7**

Ireneusz **Białecki**
Etos i polityka jakości w nauce **19**

Agnieszka **Dziedziczak-Foltyn**
Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic
o dwóch formacjach w dyskursie naukowym **30**

Marcin **Geryk**
Wpływ mediów na postawy etyczne w środowisku akademickim **46**

Piotr **Górski**

Edukacja, idea uniwersytetu, ewaluacja **56**

Marek **Kwiek**

Przyszłość uniwersytetów w Europie: motywy dyskusji i ich polskie konteksty **71**

Marek **Kwiek**

Uniwersytety, produkcja wiedzy i konkurencyjność gospodarcza
w Europie Środkowej **91**

Kazimierz **Musiał**

Umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego odpowiedzią
na wyzwania globalizacji – doświadczenia Europy Północnej **117**

Jürgen **Schriewer**

„Zracjonalizowany mit” w europejskim szkolnictwie wyższym **133**

Jan **Boguski**

Wpływ akademickich inkubatorów przedsiębiorczości
na rozwój lokalnej industrializacji i innowacyjności **153**

Marcin **Duszyński**

Zarządzanie programami z walidacją brytyjskiego uniwersytetu **165**

Tomasz **Sobierajski**

Edukacyjna forma otwarta. Filozofia społeczna
Oskara Hansena a idea uczenia się przez całe życie **183**

Summaries 191

Informacje o Autorach 195

Redaktorzy prowadzący: Ireneusz Biatecki, Adam Gałkowski