



Marek KWIEK

Transfer dobrych praktyk: Europa i Polska

CPP RPS Volume 19 (2010)

Correspondence to the Author:

Professor Dr. hab. Marek Kwiek
Center for Public Policy Studies (CPP), Director
Poznan University
ul. Szamarzewskiego 89
60-569 Poznan, Poland
e-mail kwiekm@amu.edu.pl

A list of the Center for Public Policy Studies “Research Papers” and other currently published publications is available online at the CPP website

<http://www.cpp.amu.edu.pl/publications.htm>.

Hard copies of the research papers are available upon request

The Center for Public Policy Studies (CPP) is an autonomous research unit of Poznan University, Poland, founded in 2002. It focuses on research in social sciences, mostly through large-scale comparative European and international research projects. Its major areas of interest include: higher education policy and research in national, European and global perspectives; research and development policies; university management and governance; reforming higher education and its legislation in Central and Eastern Europe; higher education and regional development; public services; the processes of Europeanization and globalization; theories of the welfare state; theories of democracy, as well as political and economic transition in European postcommunist countries. See

<http://www.cpp.amu.edu.pl/htm>.

The CPP Research Papers Series is intended to disseminate the findings of work in progress and to communicate preliminary research results to the academic community and the wider audience. Papers are subject to further revisions and therefore all comments and suggestions to authors are welcome.

Marek Kwiek

Transfer dobrych praktyk: Europa i Polska

Obecne transformacje, którym pod wpływem potężnych presji wewnętrznych i zewnętrznych (globalizacyjnych, europeizacyjnych, demograficznych i innych) poddawane jest instytucja państwa, na dłuższą metę nie pozostaną bez wpływu na instytucję uniwersytetu, który w tradycji europejskiej od dwustu lat – od czasów rodzenia się Europy państw narodowych – pozostaje z nim w ścisłym związku.¹ Wydaje się, że instytucja uniwersytetu (w Europie Zachodniej) już od przynajmniej dwudziestu lat godzi się z kierunkami swojej ewolucji w kierunku zgodnym z transformacjami swojego otoczenia społecznego i ekonomicznego (umownie nazywanymi np. przechodzeniem do społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy albo przechodzeniem do epoki globalnej) – uznała je za prawomocne i konieczne. Powszechna zgoda uniwersytetów europejskich na kierunki swojej ewolucji wynika między innymi z faktu, iż w ramach nowego, rodzącego się globalnego porządku (ale i w ramach rodzącego się, coraz silniej zintegrowanego porządku europejskiego), wbrew wszelkim przeciwnościom kulturowym, społecznym i ekonomicznym, uniwersytety europejskie starają się za wszelką cenę utrzymać swoją tradycyjnie kluczową rolę w społeczeństwie, a dodatkowo starają się odgrywać coraz większą rolę w gospodarce: stają się wręcz jej kluczową częścią. Tym bardziej kluczową, im bardziej gospodarka ta opiera się na wiedzy. Zarazem gospodarka napędzana wiedzą potrzebuje silnych, innowacyjnych, patrzących w przyszłość (a nie zapatrzonych w swoją znamienitą historię) uniwersytetów: potrzebuje ich wykształconych absolwentów w ramach tradycyjnej misji kształcenia, ich zaawansowanych badań naukowych w ramach tradycyjnej misji badawczej oraz ich silnych związków z bliższym i dalszym otoczeniem społecznym i gospodarczym, w ramach mniej tradycyjnej, trzeciej misji (która przyjmuje różne formy: od amerykańskiego modelu *service to the society* po różne wersje trzeciej misji w Europie: od misji regionalnej po misję innowacyjną).

Uniwersytety i ich niematerialne wytwory jako siła napędzająca rozwój ekonomiczny, zwiększająca konkurencyjność gospodarki i dostarczająca jej wysoko wykwalifikowanych pracowników niezbędnych w rodzącej się gospodarce wysokich technologii – ta historycznie nowa rola, jak się wydaje, jest coraz szerzej akceptowana i przez same uniwersytety, i przez ich najważniejszych interesariuszy. Rola ta jest jednak niewątpliwie radykalnym przeformułowaniem, jeśli wręcz nie zakwestionowaniem, tradycyjnych, nowoczesnych ról społecznych uniwersytetu (zwłaszcza ról wynikających z wersji uniwersytetu rozpowszechnionych na kontynencie europejskim, które zostały następnie spopularyzowane w różnych częściach świata – w tym niemieckiej wersji humboldtowskiej i francuskiej wersji napoleońskiej z początku dziewiętnastego wieku). Najistotniejsze przyczyny

¹ Używam tutaj terminów „uniwersytet” i (publiczne) „szkolnictwo wyższe” najczęściej w sposób wymienny. Tradycyjnie, „uniwersytet” jest terminem radykalnie węższym i obejmującym najbardziej elitarną część szkolnictwa wyższego. Jednocześnie z powodów technicznych ogólnym terminem „edukacja” odwołuję się często do „edukacji na wyższym poziomie”.

aktualnych transformacji instytucji uniwersytetu w Europie to presje globalizacyjne wywierane na państwa narodowe i gwarantowane przez nie usługi publiczne; presje europeizacyjne, najczęściej ujmowane jako regionalna, europejska odpowiedź na globalizację; szerokie (teoretyczne, praktyczne lub zarazem teoretyczne i praktyczne) kwestionowanie podstaw „złotego wieku” keynesowskiego państwa dobrobytu w takiej formie, w jakiej jest nam ono znane w powojennej Europie Zachodniej oraz reformy całego sektora publicznego; zmiany demograficzne, przez które przechodzą lub mają przejść w najbliższych dekadach (w większości) starzejące się społeczeństwa europejskie oraz pojawienie się masowych systemów szkolnictwa wyższego; i wreszcie pojawienie się społeczeństw opartych na wiedzy i napędzanej wiedzą gospodarki i dostrzeżenie fundamentalnej roli, jaką mogą i muszą odgrywać w niej uniwersytety. Transformacje, którym poddawane są uniwersytety w Europie są fundamentalne; w dużej mierze zjawiska i procesy tu analizowane pokazują, że 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. Uniwersytety to coraz bardziej *big, complex, demanding, competitive business requiring large-scale ongoing investment* („potężny, skomplikowany, wymagający i konkurencyjny biznes, który wymaga stałego inwestowania na wielką skalę”, jak napisał Malcolm Skilbeck, cytowany w OECD 2004a: 3). Nigdy w swojej ośmusetletniej 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 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 taką perspektywę – z innych niż Altbach powodów – przyjmujemy tutaj:

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 ludności (Altbach, Reisberg and Rumbley 2009: 1).

Procesy transformacji, którym poddawany jest dzisiaj uniwersytet, nie różnią się od procesów transformacji, którym poddawany jest świat zewnętrzny, w którym uniwersytet funkcjonuje, w tym przede wszystkim instytucja państwa oraz szeroko pojmowany sektor usług publicznych. Pod wpływem zarówno presji zewnętrznych (których najlepszym przykładem są globalizacja i europeizacja), jak i presji wewnętrznych (takich jak na przykład zmieniająca się demografia i starzenie się większości europejskich społeczeństw, rosnące i coraz trudniejsze do zaspokojenia wymagania finansowe klasycznych państw dobrobytu czy postpatriarchalne wzorce rodziny i związane z nimi zmiany struktury rynków pracy) pogłębiają się dwa kluczowe tu dla nas procesy: indywidualizacja społeczeństwa (ale i jego ponowne utowarowienie, *recommodification*) oraz denacjonalizacja gospodarki (i jej postępująca desocjalizacja). Ponadto uniwersytety europejskie zaczynają coraz silniej odczuwać wpływ uniwersalizacji edukacji na wyższym poziomie oraz rosnącej komercjalizacji badań naukowych prowadzonych zarówno w sektorze akademickim, jak i w sektorze korporacyjnym (zob. Kwiek 2003a, 2003b).

Nie wystarcza już dzisiaj, jak się wydaje, rozważać przyszłości instytucji uniwersytetu wyłącznie lub głównie w kontekście (klasycznych, narodowych – czy nowszych, międzynarodowych i porównawczych) badań edukacyjnych. Badania transformacji szkolnictwa wyższego prowadzone jedynie w zamkniętych kontekstach lokalnych (w naszym przypadku – w kontekście polskim) uważamy za interesujące, ale jałowe. Stają się one tym bardziej jałowe, im większą rolę w jego funkcjonowaniu odgrywa kontekst regionalny (europejski) i globalny. 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 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 coraz szerzej 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 wyznaczonej przez takie nazwiska jak Wilhelm von Humboldt, John Newman, Ortega y Gasset, Karl Jaspers, Max Weber czy Jürgen Habermas, zob. Ferry,

Renaut et Pesron 1979, Humboldt 1989, 1996, Gasset 1944, Jaspers 1959, Weber 1973, Habermas 1971, Kwiek 2006a: 81-138, 2008e), pozostają dzisiaj w świecie niezwykle rozproszone i w zasadzie nie posługują się dominującą pojęciowością badań nad szkolnictwem wyższym, ich kluczowymi pojęciami, 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 ono 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. Organizacje ponadnarodowe i międzynarodowe zajmują tu szczególnie wyróżnione miejsce właśnie z powyższych powodów (co oznacza jednocześnie, że z grubsza akceptujemy zestaw aksjologicznych przekonań stojących np. za dokumentami definiującymi od 1961 r. ład społeczny i ekonomiczny obszaru państw OECD czy od 1949 r. ład społeczny obszaru wspólnoty państw należących do Rady Europy, i nie przeszkadzają nam ogólne, eksperckie pomysły na przyszłość sektora publicznego rodzące się w ramach wieloletnich badań prowadzonych przez OECD czy Bank Światowy – choć możemy nie zgadzać się z ich uszczegółowieniem w konkretnych, krajowych projektach reform). Jednocześnie ich wpływ na politykę publiczną jest szeroko badany, zwłaszcza w ramach (amerykańskiego) myślenia neoinstytucjonalistycznego: badanie organizacji ponadnarodowych jako *agents of world society* jest prowadzone od ponad dwudziestu-trzydziestu lat przez takich badaczy jak John W. Meyer, Francisco O. Ramirez czy John Boli (zob. Meyer et al. 2007, Ramirez and Meyer 1980, Boli and Thomas 1997). Z kolei instytucjonalizm europejski w badaniach nad szkolnictwem wyższym, wywodzący się z tradycji Johana P. Olsena, zajmuje się przede wszystkim wpływem integracji europejskiej, w tym Komisji Europejskiej, na transformacje myślenia o przyszłości europejskich uniwersytetów (zob. Maasen and Olsen 2007, Maassen 2008, Maassen and Musselin 2009, Gornitzka 2005, 2007a, 2007b, Neave and Maassen 2007, Olsen and Maassen 2007).² 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 uniwersytetem, i dla samego

² W pełni zgadzam się z opiniami Ireneusza Białeckiego: „wpływ organizacji międzynarodowych (OECD, UNESCO, UNDP, Banku Światowego, wreszcie Unii Europejskiej) na naszą politykę edukacyjną jest duży, może nawet bardzo duży i w moim przekonaniu na ogół dobry”. Pojęcia i terminy organizujące nasze myślenie o polityce naukowej i polityce edukacyjnej pochodzą ze słownika tych organizacji – i nie oznacza to „uzależnienia, niższości cywilizacyjnej”. I dalej: „nie bez znaczenia jest i to, że import eksperckiego know-how i tworzenie tak często postulowanych przez ekspertów OECD czy UE sektorowych i regionalnych strategii rozwoju, a także profesjonalnej ewaluacji – stabilizują politykę. Bronią politykę edukacyjną przed politykami i przed medialną wersją polityki” (Białeckie 2008: 1,5).

uniwersytetu. Ponadto aktualnej dynamiki zmian otaczających instytucję uniwersytetu, jak się wydaje, nie da się już dyskutować w ramach tradycyjnych, domkniętych, dyscyplinarnych kontekstów. Dlatego uniwersytet jest tu poddawany analizie, która konceptualnie czerpie jednocześnie z kilku dyscyplin (głównie badań edukacyjnych, ekonomii politycznej, socjologii i nauk politycznych) oraz szeroko korzysta – chociaż stara się tego w sposób natrętny nie pokazywać – z dostępnego zaplecza badawczego w postaci porównawczych, globalnych i europejskich danych empirycznych.

Jeżeli polityka edukacyjna w kontekście dotychczasowego funkcjonowania europejskiego państwa dobrobytu ujmowała edukację na wyższym poziomie jako w olbrzymiej mierze dobro publiczne (czy społeczne, zob. McMahon 2009), i jeżeli ujęcie takie do niedawna doskonale uzasadniało rosnące (a przynajmniej stosunkowo dobre) finansowanie szkolnictwa wyższego i badań naukowych prowadzonych w szkolnictwie wyższym – to zachodzi pytanie, czy pojawiająca się coraz częściej redefinicja wyższego wykształcenia jako dobra prywatnego (czy jednostkowego) będzie niosła ze sobą mniejsze finansowe zaangażowanie państwa w obie podstawowe sfery funkcjonowania szkolnictwa wyższego, kształcenie i badania naukowe? A może wpływ nowego ujęcia wyższego wykształcenia jako dobra prywatnego i jednostkowego zostanie zniwelowany przez rosnące zapotrzebowanie na absolwentów z wyższym wykształceniem w gospodarkach opartych na wiedzy, co z perspektywy idei „kapitału ludzkiego” (wywodzących się od Gary S. Beckera z *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, 1964/1993) pozwoli uniwersytetom w dalszym ciągu korzystać w swoim funkcjonowaniu wyłącznie albo przynajmniej głównie z subsydiów państwowych? Mamy tu do czynienia ze swoistym paradoksem: szkolnictwo wyższe uważane jest za ważniejsze niż kiedykolwiek przedtem w swojej historii dla konkurencyjności gospodarczej państw i regionów; i chociaż waga „wiedzy” w naszych społeczeństwach jest większa niż kiedykolwiek wcześniej, to jednocześnie, wraz z naciskami na reformowanie współczesnych systemów państwa dobrobytu, zdolność (a może i gotowość) rządów państw narodowych do finansowania szkolnictwa wyższego i prowadzonych w jego ramach badań naukowych jest zarazem mniejsza niż kiedykolwiek wcześniej w poprzednich dziesięcioleciach, a może być jeszcze mniejsza w przyszłości.³ Rządy państw narodowych w nowej, zintegrowanej globalnej gospodarce mają stosunkowo wąskie pole manewru w dystrybucji pochodzących z podatków funduszy publicznych, w określaniu wysokości nakładów na różne sektory życia publicznego, w tym

³ Stąd coraz powszechniejsze postulaty szerszego finansowania szkolnictwa wyższego ze środków prywatnych. Jak podsumowuje opublikowany przez Komisję Europejską raport centrum CEGES poświęcony 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 zmiany 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 sami 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: 23).

nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe (zwłaszcza, chociaż wcale nie wyłącznie, w europejskich krajach transformacji ustrojowej).⁴

Zważywszy na nacisk, jaki kładzie się dzisiaj na wytwarzanie wiedzy i jej upowszechnianie, w pewnej mierze paradoksalnie, a w pewnej również nieoczekiwanie, szkolnictwo wyższe – wraz z innymi usługami dostarczanymi w ramach państwa dobrobytu, tuż za ochroną zdrowia i narodowymi systemami emerytalnymi – okazuje się coraz częściej jedynie fragmentem reformowanego w skali globalnej sektora publicznego. Napięcie, jakie obserwuje się dzisiaj między z jednej strony ogólnym nastawieniem rządów i społeczeństw (edukacja jako być może najważniejszy atut jednostki w jej życiu ekonomicznym, czyli na rynku pracy) a, z drugiej strony, niemożnością czy niechęcią tych samych rządów i społeczeństw do utrzymywania aktualnego poziomu finansowania publicznych uniwersytetów i prowadzonych na nich badań naukowych – to właśnie napięcie nigdy przedtem nie było tak silne.⁵

⁴ Chociaż brzmi to dzisiaj (w Polsce) trochę egzotycznie, to w literaturze światowej w dziedzinie edukacji nadal jesteśmy *transition economy*. Praktyczne podejście do problemu nazewnictwa w dziedzinie rynków pracy i polityki społecznej w powiązaniu z edukacją w naszym regionie zaprezentował Nicholas Barr, który swojemu pierwszemu, głośnemu tomowi *Labor Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe* z 1994 nadał podtytuł *The Transition and Beyond*, a drugiemu tomowi z 2005 nadał podtytuł *The Accession and Beyond*, uznając skądinąd słusznie, że wstąpienie do UE jest „dobrą roboczą definicją zakończonej sukcesem transformacji” (Barr 2005: 21). Na określenie nowych krajów UE będę używał najczęściej określeń geograficznych (kraje naszego regionu, kraje Europy Środkowej i Wschodniej) lub polityczno-ekonomicznych (kraje transformacji ustrojowej, nowe kraje członkowskie UE).

⁵ Jak błyskotliwie ujmują to Philip Brown i Anthony Hesketh, w gospodarce opartej na wiedzy wszystko jest *smart*: „gospodarka oparta na wiedzy wyczarowuje świat inteligentnych ludzi, mających inteligentne prace, robiących inteligentne rzeczy, za inteligentne pieniądze, świat coraz bardziej otwarty dla wszystkich, a nie dla nielicznych”, jak sumarycznie głosi obietnica składana przez społeczeństwo oparte na wiedzy, co jest jednak właśnie tylko „wyczarowane” (Brown and Hesketh 2004: 1). Gospodarka oparta na wiedzy coraz bardziej potrzebuje coraz lepiej wykształconej siły roboczej, a szkolnictwo wyższe w Europie, jak się ocenia, musiałoby przyjmować o połowę więcej studentów aby zbliżyć się do poziomu skolaryzacji osiąganego dzisiaj przez USA (tzn. podnieść go z 25% do 38%, EC 2005d: 11). Szkolnictwo w UE musiałoby zatem zarazem poprawić swój poziom dostępności i zwiększyć swoje całkowite (publiczne i prywatne) finansowanie (o 150 mld euro rocznie) – jednak gospodarki europejskie albo już mają problemy, albo spodziewają się ich w najbliższych latach, z finansowaniem wszystkich usług publicznych. Jednocześnie w tym samym czasie kilka systemów edukacyjnych w Europie eksperymentuje z wewnętrzną i zewnętrzną prywatyzacją szkolnictwa wyższego (zob. Kwiek 2009a, 2010b), poważnie zwiększając jego dostępność w ciągu ostatnich 10-15 lat. Ta nowa dynamika prywatne/publiczne (zob. Enders and Jongbloed 2007) oraz reakcja absolwentów i pracodawców na ten potężny eksperyment społeczny i ekonomiczny (zarówno w nowych krajach unijnych jak i w Wielkiej Brytanii, Hiszpanii, Portugalii i we Włoszech) pozostają poza aktualnymi europejskimi projektami porównawczymi, a warto byłoby ocenić, co się sprawdza w tych państwach, które wykorzystują prywatyzację do ekspansji swoich systemów edukacyjnych w kontekście coraz bardziej konkurencyjnego charakteru finansowania usług publicznych w ogóle.

W skali całego świata wyraźnie widać dzisiaj postępującą zbieżność polityki edukacyjnej, w ramach której szkolnictwo wyższe coraz częściej nie jest już uznawane za sektor specjalny czy wyjątkowy (wraz z jeszcze bardziej wyjątkowymi i narodowo zróżnicowanymi uniwersytetami), ale za coraz bardziej mierzalny czynnik wywierający potężny wpływ na rozwój narodowych gospodarek opartych na wiedzy.⁶ Globalne ograniczenia ekonomiczne, w pewnej mierze ideologiczne i wiązane dotąd z dominacją ekonomicznego dyskursu neoliberalnego w polityce, odczuwane w różnej mierze w całym świecie, zawężają wybory dokonywane w polityce krajowej przez rządy narodowe (w tym wybory w polityce w obszarze edukacji) i poważnie redukują ich pole manewru. Coraz silniejsza w skali globalnej staje się „perspektywa rynkowa” w myśleniu o przyszłości przywoływanych powyżej sektorów publicznych: ochrony zdrowia, osłon emerytalnych i edukacji; perspektywa rynkowa dominuje również w myśleniu o całym sektorze publicznym w większości (stosunkowo ubogich) nowych krajów unijnych, w tym w Polsce, Rumunii, Bułgarii czy Estonii, w których w szkolnictwie wyższym funkcjonuje sektor prywatny. W regionalnym kontekście europejskim, instytucja uniwersytetu ma również odgrywać znaczącą rolę w procesach wiążących się bezpośrednio z powstawaniem wspólnej europejskiej przestrzeni badawczej i edukacyjnej. Jednak jasno widać w obydwu kontekstach, globalnym i regionalnym (europejskim), że uniwersytet nie jest ujmowany w tradycyjny sposób znany nam z debat poprzedzających nadejście globalizacji, przyspieszenie procesów integracji europejskiej i przechodzenie od społeczeństw przemysłu (i usług nieopartych na wiedzy) do społeczeństw postindustrialnych, globalnych i opartych na wiedzy.⁷

⁶ Określenia *knowledge society* i *knowledge economy* pojawiły się po raz pierwszy w pracach z dziedziny zarządzania i socjologii: zob. zwłaszcza pionierskie prace Petera Druckera dotyczące „gospodarki wiedzy”, Nico Stehra dotyczące „społeczeństwa wiedzy” czy Daniela Bella dotyczące „społeczeństwa postindustrialnego”: Drucker już w 1969 r. pisał w rozdziale *The Age of Discontinuity* zatytułowanym właśnie „The Knowledge Economy”, że to wiedza – a nie nauka – stała się „fundamentem nowoczesnej gospodarki”, Drucker 1992: 265, a Stehr w 1994 r. w swoich *Knowledge Societies* przypominał, że pojawienie się społeczeństw wiedzy przede wszystkim sygnalizuje „radikalną transformację w strukturze gospodarki” i że już dla Bella w 1973 r. w *Nadejściu społeczeństwa postindustrialnego* terminy *postindustrial society* i *knowledge society* były niejednokrotnie terminami wymiennymi (Stehr 1994: 10).

⁷ Jak przypomina Anthony Giddens, ponad 80% osób w EU-15 wykonuje pracę związaną albo z *knowledge economy*, albo z *service economy*. Jest jednak tego cena: dwie trzecie powstających nowych miejsc pracy wymaga (średnich i wysokich) kwalifikacji (Giddens 2006: 25), co coraz silniej wiąże rynek pracy z rynkiem edukacji. Podobne procesy zachodzą w Polsce, jak można wnioskować z danych popytu na pracę (wolne nowo utworzone miejsca pracy) z jednej strony i aktywności ekonomicznej ludności z drugiej strony (GUS 2009e i GUS 2009i oraz 2010). Najwięcej miejsc pracy ubywa w sektorze „robotników przemysłowych i rzemieślników”, a najwięcej przybywa w sektorze „specjalistów”. Jednocześnie premia za wyższe wykształcenie w Polsce należy do jednej z najwyższych w krajach OECD i nie maleje – co świadczy o niezaspokojonym popycie na pracę dla osób najlepiej wykształconych. Jednocześnie za współistniejące – a nie sprzeczne ze sobą – trzeba uznać dwa zjawiska: rosnący popyt na wysokowykwalifikowaną siłę roboczą oraz rosnące problemy ze znalezieniem odpowiedniej pracy (Schomburg and Teichler 2006: 6, Teichler 2007c). Kluczowy staje się problem zwany *duality of employability*: dostęp do najlepszych

Krótko mówiąc, 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 tej instytucji, który trwał przynajmniej od połowy ubiegłego wieku, a który był wynikiem kilkudziesięcioletniej 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 50% i więcej. 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 elitarnej 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 funkcjonują – lub wkrótce będą funkcjonować – europejskie uniwersytety różnią się fundamentalnie od reguł tradycyjnych, obowiązujących jeszcze dwie dekady temu w systemach Zachodniej Europy.

Staramy się również pokazać, iż od kilkunastu lat rodzi się nowa pojęciowość, w ramach której w Europie prowadzi się debaty na temat uniwersytetu. Pojęciowość ta poddawana jest stałej rewizji i redefinicji 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, i *higher education policy* z drugiej strony), pozostają w dużej mierze rozłączne – to pola problemowe pozostają w dużej mierze wspólne, co powoduje posługiwanie się przez obie wspólnoty coraz bardziej zbliżoną pojęciowością. Prezentowane tu rozważania najpierw pokazują wielowymiarowość prowadzonych dyskusji – ich osadzenie na kilku poziomach i wzajemne przenikanie się (poziom ponadnarodowy, poziom krajowy, poziom badań naukowych i poziom ekspercki). Następnie z szeregu

prac zależy nie tylko od własnych kwalifikacji – ale także od tego, jak wypadają one w *porównaniu* z kwalifikacjami konkurentów: przy równych kwalifikacjach mogą wygrać tylko niektórzy (Brown and Hesketh 2004: 7). Rośnie literatura starająca się pokazać, że wbrew obietnicom „gospodarki opartej na wiedzy”, grozi nam *high-skilled, low-waged society*.

toczących się aktualnie w Europie dyskusji dokonujemy wyboru najważniejszych w polskim kontekście siedmiu motywów wiodących i proponujemy ich skrótową analizę. Wybrane motywy 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 prywatne/publiczne w szkolnictwie wyższym oraz regionalna misja uczelni. Zajmujemy się nimi w stosunkowo szerokim ujęciu, ponieważ o większości z nich pisaliśmy w różnych miejscach (i przy różnych okazjach) bardziej szczegółowo. Całość zamyka krótkie podsumowanie.

Najważniejsze motywy w międzynarodowych dyskusjach na temat przyszłości uniwersytetów w Europie

Najważniejsze międzynarodowe dyskusje wokół przyszłości szkolnictwa wyższego 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 dzisiaj wybrane poniżej motywy strategiczne, przewijające się w olbrzymiej większości dyskusji dotyczących przyszłości szkolnictwa wyższego, które toczą się na co najmniej pięciu istotnych poziomach. Istotne poziomy dyskusji obejmują coraz silniejsze poziomy wykraczające poza tradycyjne państwa narodowe: poziom ponadnarodowy (OECD, Bank Światowy, UNESCO) i poziom unijny; 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 ekspercki.

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 poziom ponadnarodowy, unijny i krajowy jest współtworzony przez poziom ekspercki, przy czym spora część ekspertów zajmujących się polityką edukacyjną jest instytucjonalnie osadzona w szkolnictwie wyższym albo w charakterze jego badaczy, albo jego 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, korzysta z tego samego instrumentarium pojęciowego, odwołuje się do tych samych dokumentów programowych. Najsilniejszym ośrodkiem analitycznym w badaniach nad szkolnictwem wyższym jest OECD, a najsilniejszym ośrodkiem politycznym – Komisja Europejska i jej wyspecjalizowane agendy (zob. przykładowo zwłaszcza

OECD 2004, 2006, 2007c, 2008a, 2008b, 2008c, 2008e, 2009b i 2009c, EC 1997, 2002, 2003, 2005, 2007a).

Organizacje ponadnarodowe (takie jak OECD, Bank Światowy i MFW – ale już nie 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 konceptualnych i analitycznych) oraz 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 2009b, 2008d, 2007). Dominuje zatem pojęciowość anglosaska (która często z trudem toruje sobie drogę do słowników narodowych, w tym do słownika polskiego – wystarczy przypomnieć problemy z przekładaniem takich kluczowych w dzisiejszych dyskusjach pojęć jak *equitable access*, *accountability*, *university stakeholders*, *benchmarking*, *academic entrepreneurialism* itd.), 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, zob. analizę grup eksperckich w KE w: Gornitzka and Sverdrup 2007).

Poziom badań naukowych nad szkolnictwem wyższym ma niewielkie znaczenie polityczne, ponieważ w większości przypadków badania naukowe nie znajdują 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 rzeczników reform edukacyjnych, Amaral et al. 2008, Amaral et al. 2003, OECD 2007c i Kogan et al. 2006). Pewna 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 2007b).

Równy dostęp do szkolnictwa wyższego i ekspansja systemów edukacyjnych (*equitable access*)

Pierwszym motywem wiodącym 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 prawa dostępu do wszystkich usług publicznych lub limitowany dostęp dla wybranych kandydatów w oparciu o dotychczasowe, mierzalne wyniki w nauce. W krajach anglosaskich i skandynawskich dominuje idea równego dostępu do szkolnictwa wyższego: upraszczając, ideałem strategicznym 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*, zob. Osborne 2003, Pennell and West 2005, Skilbeck 2000, Usher 2004 oraz OECD 2005, OECD 2008b, OECD 2008c, OECD 2009b).

Idea ta wiąże się jednak bardzo silnie z innym motywem przewodnim, zdywersyfikowaniem szkolnictwa wyższego. W tradycyjnych systemach edukacyjnych Europy kontynentalnej dominuje idea selektywnego i limitowanego dostępu do szkolnictwa wyższego opartego na wynikach w nauce. W Polsce udało się otworzyć tradycyjnie elitarnego, zamkniętego systemu edukacyjnego na nowe grupy społeczne po 1989 r. dzięki procesom prywatyzacji (zob. Kwiek 2009a, Kwiek 2010) – zewnętrznej (a więc dzięki powstaniu prężnego sektora prywatnego) i wewnętrznej (czyli dzięki powstaniu rozbudowanego systemu płatnych studiów zaocznych/niestacjonarnych w sektorze publicznym). 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 dywersyfikować? Przy poziomie skolaryzacji (brutto) sięgającym obecnie 50 procent, szkolnictwo wyższe musi być wyraźnie zróżnicowane: innych programów kształcenia i innej kadry wymaga górnych 10 procent studentów (które studiowało przed 1989 r. i które ciągle w mentalności akademickiej stanowi naturalny punkt odniesienia), a innych dolnych 20 procent, 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 ponad połowy wszystkich nowych dyplomów (79 procent z sektora prywatnego i 37 procent z sektora publicznego w 2007 r.).⁸

⁸ O ile dotąd uważano, że dyplomy licencjackie są przyjmowane przez rynek pracy z dużymi oporami, okazują się, że w ostatnich kilku latach sytuacja zaczyna się stabilizować: najnowsze dane na temat poziomu dochodów ludności pokazują, że premia za wykształcenie jest niezwykle wysoka nie tylko na poziomie magisterskim, ale również na poziomie licencjackim. Najnowsze dane GUS (*Struktura wynagrodzeń według zawodów w Październiku 2008 r.*) pokazują, że w stosunku do przeciętnego wynagrodzenia osoby z wyższym wykształceniem magisterskim otrzymują 141,4%, a z wykształceniem licencjackim

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 2008b: 17-27).

Finansowe korzyści prywatne płynące z wyższego wykształcenia obejmują większe szanse uniknięcia bezrobocia w stosunku do osób mniej wykształconych i wyższe zarobki (premię płacową za wykształcenie), natomiast niefinansowe prywatne korzyści obejmują m.in. lepsze zdrowie własne i zdrowie rodziny, racjonalną dietę i wielkość rodziny, zmniejszenie ubóstwa, efektywną konsumpcję, wyższy zwrot z inwestycji finansowych, lepsze wykorzystanie kapitału ludzkiego, 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 korzyści 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, poprawę zdrowia publicznego), efekty demograficzne związane z dietnością 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 2008b: 24-25).

Tradycyjnie wykształcenie na wyższym poziomie było dobrem publicznym (a nie prywatnym) i zbiorowym (a nie jednostkowym).⁹ Ekspansja systemów

(inżynierskim) – 133,9%. Premia za wykształcenie na poziomie licencjackim jest szczególnie wysoka w sektorze prywatnym orz generalnie dla mężczyzn: dla mężczyzn ogółem wynosi 149,3%, a w sektorze prywatnym aż 162,1% (GUS 2009b: 64).

⁹ Wyższe wykształcenie może być również traktowane jako dobro prywatne lub dobro publiczne w zależności od zakresu publicznego subsydiowania studentów; przeciętnie kraje OECD wydają 18% publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe na pomoc finansową dla studentów, 25% lub więcej w Danii, Holandii, Szwecji i Wielkiej Brytanii, 33% w Australii i ponad 40% w Nowej Zelandii, Norwegii i Chile. Natomiast poziom poniżej 10% osiągają takie kraje, jak Czechy, Francja, Grecja, Korea, Meksyk, Portugalia, Hiszpania i Szwajcaria (Polska w 2008 r. znalazła się w grupie krajów o nakładach na poziomie 15-20%). Traktowanie wyższego wykształcenia jako dobra prywatnego może prowadzić zarówno do wprowadzenia czesnego, jak i do zwiększenia pomocy studenckiej w formie subsydiowanych pożyczek (OECD 2009b: 42). Wsparcie dla czesnego w Europie wśród studentów gwałtownie rośnie (33% studentów według badań Eurobarometru w 2009 zgadza się na wprowadzenie opłat za studia pod warunkiem zwiększenia roli stypendiów i pożyczek; również 68% kadry w Europie w 2007 roku uważało, że czesne jest akceptowalnym źródłem dodatkowego dochodu uczelni (zob. dwa raporty Eurostatu: z 2007 r. o kadrze akademickiej, EC 2007c i z 2009 r. o studentach, EC 2009b).

edukacyjnych oraz przejście 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). Zmiana paradygmatu, w którym się je ujmuje, 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 silniej dobrem prywatnym i jednostkowym, to 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 różnicować się pod względem ceny pod wpływem różnicującego się poziomu spodziewanego zwrotu z inwestycji, jaką jest finansowanie swojego wykształcenia. 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, menadżeryzacji, prywatyzacji i urynkowania szkolnictwa wyższego.¹⁰ 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.

Przedsiębiorczość uczelni i nowe źródła finansowania zewnętrznego (*academic entrepreneurialism, third stream funding*)

Piątym obszarem szerokiej dyskusji jest przedsiębiorczość akademicka – zwłaszcza w kontekście poszukiwania nowych źródeł finansowania uczelni (bądź nowych sposobów ich finansowania w ramach źródeł istniejących, zob. Clark 1998, Clark 2004, Kwiek 2008a, Kwiek 2008b, Kwiek 2008c, Marginsone and Consodine 2000., Mora and Vieira 2008). Relatywne niedofinansowanie europejskiego szkolnictwa wyższego (jako całości) w porównaniu ze szkolnictwem amerykańskim wymagałoby wykładania dodatkowych 140 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).

Jak podkreśla raport centrum CEGES dla KE z 2007, „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: 6). Komisja Europejska przyjęła po 2000 r. nowy paradygmat inwestowania w edukację: w swoim komunikacie „Investing Efficiently in

¹⁰ A literatura zajmująca się tymi zagadnieniami jest zbyt obfita, aby się tu do niej odwoływać – wymieńmy tylko nazwiska najbardziej znanych autorów, jak choćby 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).

Education and Training: an Imperative for Europe” uznała, że „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 jej dokumentach pojawiają się odniesienia do konieczności poszukiwania dodatkowych źródeł przychodu przez uniwersytety europejskie. 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 (z obecnej średniej 1,86 % PKB w 2008 dla UE-27 do 3 % PKB) ma mieć miejsce w głównej mierze w ramach funduszy prywatnych, a nie publicznych. Komisja Europejska przypomina: „Bardzo ważne jest uświadomienie sobie, że największa część tego deficytu [w nakładach] 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: 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 Komisji brzmi następująco: należy zwiększyć (i jednocześnie zdywersyfikować) finansowanie szkolnictwa wyższego poprzez wzrost nakładów prywatnych (EC 2002b: 13). Komisja ma na myśli zwiększanie prywatnego finansowania kształcenia i badań naukowych na uniwersytetach, czyli pojawiającą się coraz częściej – i w Europie nadal niepopularną, chociaż w wielu krajach stosowaną w praktyce – ideę współodpłatności za studia oraz finansowanie badań naukowych przez przemysł i korporacje (zob. OECD 2002 i OECD 2003). Komisja stale 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*, Komisja stwierdza, 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 r. 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” (zob. dane i analizy porównawcze w OECD 2007c, OECD 2008d i OECD 2008e).¹¹

¹¹ Komisja Europejska coraz więcej pisze o dodatkowym finansowaniu uczelni. W komunikacie nt. agendy modernizacyjnej uniwersytetu z 2006 r. „Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research, and Innovation”, określiła ona wyraźnie rekomendowane strategie finansowe dla uczelni: „Uniwersytety powinny być finansowane bardziej za to, co robią niż za to, czym są, dzięki koncentracji finansowania na istotnych wynikach (*outputs*), a nie danych wejściowych (*inputs*), oraz dzięki dostosowywaniu finansowania do różnorodności profili instytucjonalnych. Uniwersytety powinny być bardziej odpowiedzialne za swoją długoterminową kondycję finansową,

Podjęcie ryzyka prestiżowego i finansowego poprzez poszukiwanie dodatkowych źródeł finansowania to jeden z głównych elementów przedsiębiorczości akademickiej (zob. Kwiek 2008b, Kwiek 2008c, Shattock 2000, Shattock 2003, Shattock 2005, Shattock 2008, Williams 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 autor uczestniczył¹²) 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, lekkie niedofinansowanie, ale nie duże niedofinansowanie z podstawowych, państwowych źródeł (czyli takie finansowanie, które jest *tight but not inadequate; adequate but not generous* itp.). Jak to podsumował Gareth Williams w projekcie EUEREK,

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 2008: 9).

zwłaszcza w odniesieniu do badań naukowych: niesie to z sobą konieczność aktywnej dywersyfikacji swoich portfolio finansowania badań naukowych poprzez współpracę z przedsiębiorstwami, fundacjami i innymi prywatnymi źródłami finansowymi. Dlatego każdy kraj powinien ustalić dla siebie właściwą równowagę między finansowaniem podstawowym, finansowaniem konkurencyjnym i finansowaniem opartym na wynikach (w powiązaniu z mocnym systemem zapewniania jakości) w finansowaniu szkolnictwa wyższego i badań naukowych prowadzonych na uniwersytetach. Finansowanie oparte na konkurencji (*competitive funding*) powinno opierać się na systemach ocen instytucjonalnych oraz na zdywersyfikowanych wskaźnikach efektów, z jasno zdefiniowanymi celami i wskaźnikami opartymi na międzynarodowym benchmarkingu zarówno w odniesieniu do danych wejściowych, jak i do wyników społecznych i ekonomicznych” (EC 2006a: 10). Jak podkreśla raport CEGES poświęcony stopom zwrotu z edukacji i europejskim modelom jej finansowania, „nie tylko potrzeba więcej środków; kluczowymi aspektami modernizacji europejskich uniwersytetów są również [nowe] sposoby alokacji środków publicznych i umiejętność pozyskiwania funduszy prywatnych” (CEGES 2007: 12).

¹² Zob. dokumenty na stronach internetowych obu projektów: www.euerek.info oraz www.gooduep.eu.

Jednak angażowanie się uczelni w działania przedsiębiorcze nie jest możliwe w sytuacji rażącego niedofinansowania instytucji. Do podobnych wniosków dochodzi się w kwestii dofinansowywania transferu technologii: „jest mało prawdopodobne, aby działy transferu technologii/transferu wiedzy (...) powstawały 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 and Temple 2006: 16).

Uniwersytety europejskie potencjalnie dysponują trzema strumieniami przychodów: podstawowym wsparciem rządowym, wsparciem pochodzącym od rozmaitych rządowych rad do spraw badań naukowych (np. MNiSW i dawnego KBN w Polsce) oraz wszystkimi innymi źródłami przychodu, określanymi wspólnym mianem „przychodów z trzeciego strumienia” (Clark 2004a: 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.

Rola konkurencji z innymi – zarówno całych instytucji, ich jednostek podstawowych, jak i poszczególnych naukowców i ich zespołów – jest fundamentalna dla przedsiębiorczego charakteru instytucji akademickiej. Mamy tu na myśli zarówno konkurencję wewnętrzną (o wewnątrzinstytucjonalne fundusze rozwojowe czy instytutowe i wydziałowe fundusze na badania naukowe), jak i konkurencje 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 jeszcze większe, a ich zaspokojenie – jeszcze trudniejsze. Raport OECD o Polsce konkluduje w tym kontekście, że polskie instytucje edukacyjne w zasadzie nawet nie starają się jak dotąd o zwiększanie przychodów ze źródeł zewnętrznych, w tym przede wszystkim przychodów z prowadzonych badań naukowych (OECD 2007).

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 i gdyby nie granty i subwencje krajowe i zagraniczne, 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 kilku 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), które oddalą zasoby finansowe od wykonywania najważniejszych misji społecznych instytucji. Prawda wygląda tak, że większość działów licencji technologicznych na amerykańskich

uniwersytetach nie przynosi dochodu, który wystarczyłby na pokrycie kosztów swojego funkcjonowania (David 2005: 166).

Podobne obserwacje w odniesieniu do uczelni europejskich autor wynosi z projektu GOODUEP – wymiar finansowy funkcjonowania parków naukowych i technologicznych w badanych krajach okazuje się o wiele mniej istotny niż np. zaangażowanie w promowanie innowacyjności gospodarki regionu.

Dynamika prywatne/publiczne

Kolejnym obszarem dyskusji jest zmieniająca się dynamika prywatne/publiczne w szkolnictwie wyższym, zwłaszcza w ujęciu globalnym oraz w odniesieniu do krajów Europy Środkowej i Wschodniej, w których funkcjonuje rozbudowany sektor prywatny (zob. Enders and Jongbloed 2007, Levy and Slantcheva 2007, Schwarzenberger 2008, Tierney and Hentschke 2007, Wells et al. 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 autor przez kilka lat miał przyjemność współpracować¹³),

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 2006: 13).

Dodajmy, że amerykańskie instytucje *for-profit* niezwykle w swoim funkcjonowaniu przypominają polskie instytucje *non-profit*. Zestawienie ewolucji polskiego prywatnego szkolnictwa wyższego (*non-profit*) z globalną ewolucją instytucji typu *for-profit*, w tym tak znanych jak University of Phoenix, DeVry Inc. czy Strayer Education Inc. pokazuje, że większość średnich 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 zestandardyzowanym programie zajęć, co daje wyniki

¹³ Zob. dokumenty na stronach internetowych projektu PROPHE „Program for Research on Private Higher Education”, www.albany.edu/dept/eaps/prophe/.

dzięki poważnej ekonomii skali. UOP unika ponoszenia wielu typów kosztów, które tradycyjne college 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: 83-84).

Pod względem proponowanych kierunków studiów, polski sektor prywatny nie różni się od amerykańskiego sektora *for-profit*, tak jak go niedawno podsumowano w ramach innych badań:

inwestycje w kształcenie są godne uwagi tylko o tyle, o ile przynoszą one w pewnym momencie firmie zyski. Z tego powodu instytucje *for-profit* nie są usługodawcami proponującymi pełen zakres usług; nie oferują programów, na które jest mały popyt i których koszty są wysokie w stosunku do proponowanej ceny. (...) Studenci stali się klientami; klienci z kolei muszą wierzyć, że kupowany przez nich produkt (zestaw umiejętności symbolizowany przez stopień czy dyplom) jest tego wart. (...) Kadra akademicka nie odgrywa żadnej roli z wyjątkiem roli dostarczania zajęć, których program został uprzednio zaprojektowany przez wyspecjalizowanych twórców programów zajęć w porozumieniu z pracodawcami (Tierney and Hentschke 2007: 186-187).

Dylemat, co dalej z sektorem niepublicznym w Polsce po dwudziestu latach jego funkcjonowania, jest jednym z najważniejszych z racji jego potężnego (34% w 2008 r. – najwięcej w Europie) udziału w rynku edukacyjnym oraz komplikującej się sytuacji demograficznej, która przewiduje obniżenie liczby studentów z 2 mln w 2009 do 1,2-1,3 mln w 2022. Może się okazać, że już pod koniec dekady miejsca dla 80% płatnych uczelni prywatnych w Polsce nie będzie, ponieważ spodziewaną w 2020 r. ilość 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 obydwoma sektorami i czy w imię konkurencji warto podjąć próby ocalenia części sektora niepublicznego poprzez wprowadzenie czesnego na uczelniach publicznych albo poprzez dofinansowanie kształcenia w sektorze niepublicznym (osobiście uważamy, że prób takich podejmować nie warto i doradzamy koncentrację finansowania na sektorze publicznym)? Jednak brak działania w sektorze edukacyjnym jest także działaniem. Wybór strategiczny w polityce edukacyjnej państwa zależy od całościowej oceny dwudziestu lat funkcjonowania sektora niepublicznego 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 nisko oceniane przez rynek pracy (podobnie jak zaoczny, płatny system w sektorze publicznym).

Regionalna misja uczelni (*third mission*)

I wreszcie ostatnim motywem strategicznym wyłaniającym się z dyskusji europejskich – jest trzecia, regionalna misja uczelni. 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 regionem, dlatego literatura przedmiotu (i praktyka akademicka) dodaje do dwóch tradycyjnych zadań (badania naukowe i kształcenie studentów) zadanie trzecie – regionalną misję uniwersytetu (oczywiście, obok trójkąta badania – kształcenie – innowacje, zob. Deem 2006, Arbo and Benneworth 2006, OECD 2007d). Analizowane uniwersytety przedsiębiorcze w Europie niezwykle poważnie traktują swoją regionalną misję. Owa nowa misja zdaje zarazem sprawę ze zmiany nastawienia zewnętrznych interesariuszy uniwersytetu: władz krajowych, władz lokalnych i samorządowych, lokalnego biznesu i przemysłu, i wreszcie studentów i ich rodziców (Brown 2004, Perryman et al. 2003, Schomburg and Teichler 2006 i Teichler 2007).

Wyraźnie formułuje się dzisiaj – stosunkowo nowe – przekonanie, że uniwersytet powinien służyć rozwojowi gospodarczemu (oraz społecznemu i kulturalnemu) 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 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.

O ile powojenna polityka regionalna w krajach unijnych opierała się na idei wyrównywania szans różnych regionów w ramach państwa i prób nadrabiania opóźnienia niektórych regionów poprzez mechanizmy kompensacyjne, o tyle dzisiaj w UE zakłada się coraz szerzej, że poszczególne regiony angażują się we wspólny wysiłek o to, które będą najbardziej konkurencyjne i atrakcyjne na rynku europejskim czy globalnym (zob. OECD 2007d). 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 i 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 liczne, ostatnio opublikowane, 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.¹⁴ Zarazem związki między edukacją, rynkiem pracy (i bezrobociem) są skomplikowane i wielopłaszczyznowe. Edukacja – sama w sobie – nie jest panaceum na bolączki społeczne 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 poważny wpływ – rozwiązania prawne nadmiernie ograniczające swobodę działalności gospodarczej, wysoki fiskalizm, niską efektywność administracji publicznej, wysokie koszty zmiany miejsca zamieszkania. Ponadto klin podatkowy, jakość pośrednictwa pracy, dostęp do informacji na temat rynku pracy, niektóre przepisy prawa pracy itd. (UNDP 2007: 192). Edukacja jest kluczowym czynnikiem wpływającym na rynek pracy, ale nie jest czynnikiem jedynym.

Co wynika z powyższych rozważań? Przede wszystkim, jak się wydaje, w ostatnich kilkunastu latach dyskusje na temat przyszłości uniwersytetu nabierają niespotykanego w historii tej instytucji tempa. Uniwersytet europejski – pozostający

¹⁴ Ponad połowa ludności w krajach OECD w pewnym momencie swojego życia podejmie kształcenie w ramach szkolnictwa wyższego – średnim benchmarkiem staje się poziom 50% uczestnictwa w szkolnictwie wyższym dla kohorty wiekowej 19-24 lata; wyraźnie wyższy poziom już został osiągnięty w wielu krajach, w tym w Polsce: ponad 70% studiujących na poziomie uniwersyteckim (poziom A wedle klasyfikacji OECD) w Australii, Finlandii, Islandii, Nowej Zelandii, Szwecji oraz w Polsce; oraz ponad 80% na poziomie uniwersyteckim i nieuniwersyteckim (poziomy A i B wedle klasyfikacji OECD) w Danii, Grecji, Izraelu, Korei, Federacji Rosyjskiej, Słowenii i Wielkiej Brytanii; poziom uczestnictwa będzie dalej rosł w większości krajów OECD i systemy edukacyjne będą się nadal powiększać, z wyjątkiem kilku krajów (do których należy m.in. Polska, ze spodziewanym spadkiem liczby studentów, w zależności od scenariusza, w 2015 r. do poziomu 1.624-1.742 tysięcy, w 2020 r. — 1.327-1.482 tysięcy oraz w 2025 r. do poziomu 1.171-1.343 tysięcy. Oznacza to spadek do 2025 r. o: od 775 do 947 tysięcy studentów. Polska jest najbardziej starzejącym się społeczeństwem w OECD (co jest kluczowe dla grupy wiekowej 18-24 lat) oraz tym systemem pośród krajów OECD, który niezależnie od scenariusza wydarzeń (*status quo* lub zgodnie z trendem wzrostowym) do roku 2025 straci największą liczbę studentów w porównaniu z 2005 r. (do poziomu 55% lub 63%). Jednocześnie największe systemy, oprócz Hiszpanii, do 2025 r. najprawdopodobniej powiększą się, najczęściej o ok. 20% (USA, Francja i Niemcy). Liczba studentów na świecie zwiększyła się między 1991 i 2004 r. z 68 mln do 132 mln (zob. OECD 2008a: 41-105).

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; jednak zarazem 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 trwa permanentna reforma szkolnictwa wyższego – i można z całą pewnością stwierdzić, że reforma ta będzie trwała kolejne (przynajmniej dwie) dekady. Wraz z umacnianiem się gospodarek opartych na wiedzy, nacisk na głębsze procesy reformowania uniwersytetów będzie jeszcze silniejszy niż obecnie (zmiany jakie niesie ze sobą kolejny etap reform bolońskich, rola edukacji w strategii Europa 2020 czy stopniowe przechodzenie do paradygmatu Europejskich Ram Kwalifikacji i strategii Kształcenia Ustawicznego, są dzisiaj, z perspektywy tradycyjnej, trudne do wyobrażenia – i nie poddawane pod szerszą dyskusję). Olbrzymia większość wyzwań, przed którymi stoją dzisiaj systemy szkolnictwa wyższego, będzie stawać się 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 typ, który coraz częściej powstaje poza uniwersytetem) staje w centrum kluczowych wyzwań ekonomicznych nowoczesnych społeczeństw. Co rodzi potężne konsekwencje ekonomiczne dla uniwersytetów.

Bibliografia

- Amaral, Alberto, and Ivar Bleiklie, Christine Musselin, eds. (2008). *From Governance to Identity*. Dordrecht: Springer.
- Amaral, Alberto, and V. Lynn Meek, Ingvild M. Larsen, eds. (2003). *The Higher Education Managerial Revolution?* Dordrecht: Springer.
- Arbo, Peter and Paul Benneworth (2006). *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions*. Paris: OECD/IMHE.
- Breneman, David W. (2005), “Entrepreneurship in Higher Education”, *New Directions for Higher Education*, no. 129, Spring 2005.
- Breneman, David W. (2006). „The University of Phoenix. Icon of For-Profit Higher Education”. W: Breneman, Pusser and Turner (2006).
- Breneman, David W., Brian Pusser and Sarah E. Turner, eds. (2006). *Earnings from Learning. The Rise of For-Profit Universities*. Albany: SUNY Press.
- Brown, Philip (2004). *The Changing Graduate Labour Market: A Review of the Evidence. Technical Report*. Cardiff: Cardiff University.

- Castells, Manuel, and Pekka Himanen (2002). *The Information Society and the Welfare State. The Finnish Model*. Oxford: Oxford UP.
- CEGES (2007). *Rates of Return and Funding Models in Europe*. Valencia: CEGES.
- CHEPS (2010). *Progress in Higher Education Reform Across Europe. Governance and Funding Reform. Pre-final report*. Enschede: CHEPS.
- Clark, Burton (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon Press.
- Clark, Burton (2004). *Sustaining Change in Universities. Continuities in case studies and concepts*. Maidenhead: Open University Press.
- Curzio, Alberto Quadrio and Marco Fortis, eds. (2005). *Research and Technological Innovation. The Challenge for a New Europe*. Heidelberg: Physica-Verlag.
- David, Paul A. (2005). „New Science, New Industry and New Institutions? Second Thoughts on Innovation and Europe’s Universities”. In Curzio and Fortis (2005).
- Deem, Rosemary (2006). “Conceptions of Contemporary European Universities: to Do Research or Not to Do Research?”. *European Journal of Education*. Vol. 41. No. 2.
- Deem, Rosemary, and Sam Hillyard, Mike Reed, eds. (2007). *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism. The Changing Management of UK Universities*. Oxford: Oxford University Press.
- EC. European Commission. (1997). *Towards a Europe of Knowledge*. Brussels: COM97563.
- EC. European Commission. (2002). *Investing Efficiently in Education and Training: an Imperative for Europe*. Brussels COM(2002) 779 final.
- EC. European Commission. (2003a). *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*. Brussels. COM(2003)58.
- EC. European Commission. (2003b). *Key Figures 2003-2004. Towards a European Research Area. Science, Technology and Innovation*. Brussels: DG Research
- EC. European Commission. (2005). *Mobilizing the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*. COM (2005) 152 final, Brussels.
- EC. European Commission. (2006). *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*. Brussels COM(2006) 208 final.

- EC. European Commission (2007a). “Green Paper. The European Research Area: New Perspectives”. Brussels. COM(2007) 161 final.
- EC. European Commission (2007b). *Perceptions of Higher Education Reforms*. Brussels: EUROSTAT.
- EC. European Commission (2009). *Students and Higher Education Reform*. Brussels: EUROSTAT.
- Enders, Jürgen and Ben Jongbloed, eds. (2007). *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes*. Bielefeld: transcript Verlag
- Gornitzka, Ase and Ulf Sverdrup (2007). “Who Consults? Expert Groups in the European Union”. ARENA Working Paper no. 12, August 2007.
- GUS (2001-2009). *Szkoły wyższe i ich finanse* (odpowiednie lata). Warszawa: GUS.
- GUS (2009a). *Nauka i technika w 2007 r.* Warszawa: GUS.
- GUS (2009b). *Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2008r.*, Warszawa: GUS.
- Høj, Jens, Vincenzo Galasso, Giuseppe Nicoletti, Thai-Thanh Dang (2006). “The Political Economy of Structural Reforms. Empirical Evidence from OECD Countries”. OECD Economics Department Working Papers, No. 501. Paris: OECD.
- Huisman, Jeroen, and Marijk van der Wende, eds. (2004). *On Cooperation and Competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*. Bonn: Lemmens.
- Huisman, Jeroen, and Peter Maassen, Guy Neave, eds. (2001). *Higher Education and the State. The International Dimension of Higher Education*. Amsterdam: Pergamon Press.
- Johnstone, D. Bruce (1998). “The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms”. Report to the UNESCO World Conference on Higher Education, Paris, October 5-9, 1998.
- Johnstone, D. Bruce (2003). Cost-Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in Comparative Perspective.
www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html.
- Johnstone, D. Bruce (2005), “Higher Education Accessibility and Financial Viability: the Role of Student Loans”. Available from a website of “International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project” (ICHEFAP).

- Johnstone, D. Bruce (2006). *Financing Higher Education. Cost-Sharing in International Perspective*. Boston: CIHE.
- Johnstone, D. Bruce, and Pamela Marcucci (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, available from www.gse.buffalo.edu.org/IntHigherEdFinance.
- Kehm, Barbara, and Jeroen Huisman, Bjorn Stensaker, eds. (2009). *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- Kogan, Maurice, and Marianne Bauer, Ivar Bleiklie, Mary Henkel, eds. (2006). *Transforming Higher Education. A Comparative Study (2nd edition)*. Dordrecht: Springer.
- Kwiek, Marek (2010). „Creeping Marketisation: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet”. W: Roger Brown (ed.), *Higher Education and the Market*. New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2009a). “The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity and Access”. W: Jane Knight (ed.). *Financing Higher Education: Equity and Access*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kwiek, Marek (2009b). “Globalisation: Re-Reading Its Impact on the Nation-State, the University and Educational Policies in Europe” W: Maarten Simons, Mark Olssen and Michael A. Peters (eds.), *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- Kwiek, Marek (2009c). “The Changing Attractiveness of European Higher Education: Current Developments, Future Challenges, and Major Policy Issues”. W: Barbara M. Kehm, Jeroen Huisman and Bjørn Stensaker (eds.), *The European Higher Education Area: Perspectives on an Moving Target*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- Kwiek, Marek (2008a), “On Accessibility and Equity, Market Forces and Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”. *Higher Education Management and Policy*. Vol. 20, issue 1 (March).
- Kwiek, Marek (2008b), “Academic Entrepreneurship and Private Higher Education in Europe (in a Comparative Perspective)”. W: Michael Shattock (ed.). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.

- Kwiek, Marek (2008c). "Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities". *Policy Futures in Education*. Vol. 6. No. 6.
- Kwiek, Marek (2007). "The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context". W: Debbie Epstein et al (eds.). *World Yearbook of Education 2008: Geographies of Knowledge, Geometries of Power*. New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2006), *The University and the State. A Study into Global Transformations*. Frankfurt a/Main and New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2005). "The University and the State in a Global Age: Renegotiating the Traditional Social Contract?" *European Educational Research Journal*. Vol. 4. No. 4. December 2005.
- Levy, Daniel C. and Snejana Slantcheva, eds. (2007). *Private higher education in post-communist Europe: In search of legitimacy*. New York: Palgrave.
- Marginson, Simon (2000), *Monash: Remaking the University*, Allen & Unwin.
- Marginson, Simon, and Mark Considine (2000). *The Enterprise University. Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mora, José-Ginés and Maria-Jose Vieira (2008). „Governance, Organizational Change, and Entrepreneurialism: is there a connection?". W: Michael Shattock, ed. (2008).
- Newman, Frank, Lara Couturier, and Jamie Scurry (2004). *The Future of Higher Education. Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market*. San Francisco: Jossey-Bass.
- OECD (2002). *Benchmarking Industry-Science Relationships*. Paris: OECD.
- OECD (2003). *Turning Science into Business. Patenting and Licensing at Public Research Organisations*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Education Policy Analysis. Focus on Higher Education*. Paris: OECD.
- OECD (2007a). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2007*. Paris: OECD.

- OECD (2007b). *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*. Paris: OECD.
- OECD (2007c). *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: OECD.
- OECD (2007d). *Higher Education and Regions. Globally Competitive, Locally Engaged*. Paris: OECD
- OECD (2008a). *Higher Education to 2030. Volume 1. Demography*. Paris: OECD.
- OECD (2008b). *Tertiary Education for the Knowledge Society*, vol. 1. Paris: OECD.
- OECD (2008c). *Tertiary Education for the Knowledge Society*, vol. 2. Paris: OECD.
- OECD (2008d). *OECD Science, Technology and Industry Outlook*. Paris: OECD.
- OECD (2008e). *Main Science and Technology Indicators*. Vol. 2008/1. Paris: OECD.
- OECD (2009a). *Education Today. The OECD Perspective*. Paris: OECD.
- OECD (2009b). *Higher Education to 2030. Volume 2. Globalisation*. Paris: OECD
- OECD/IMHE (2005), Higher Education Management and Policy – Special Issue on Entrepreneurship, Vol. 17, No 3.
- Osborne, Michael (2003), “Policy and Practice in Widening Participation: a six countries comparative study of access as flexibility, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22. No. 1.
- Paradeise, Catherine, and Emanuela Reale, Ivar Bleiklie, Ewan Ferlie, eds. (2009). *University Governance. Western European Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Pennell, Hazel and Anne West (2005), “The Impact of Increased Fees on Participation in Higher Education in England”. *Higher Education Quarterly*. Vol. 59. No. 2.
- Perryman S. and E. Pollard, J. Hillage, L. Barber (2003). *Choices and Transitions. A Study of the Graduate Labour Market in the South West*. A HERDA-SW report.
- Salmi, Jamil and Arthur Hauptman (2006), “Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms”, a presentation at IREDU conference on economics of education, Dijon, June 2006.
- Schomburg, Harald, and Ulrich Teichler (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Schwarzenberger, Astrid, ed. (2008). *Public / Private Funding of Higher Education: A Social Balance*. Hannover: HIS.

- Shattock, Michael (2000), "Strategic Management in European Universities in an Age of Increasing Institutional Self-Reliance", *Tertiary Education and Management*, vol. 6. no. 2.
- Shattock, Michael (2003), *Managing Successful Universities*, Buckingham: SRHE
- Shattock, Michael (2005), "European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge. The Theoretical Context", *Higher Education Management and Policy*, 17(3): 13-26.
- Shattock, Michael (2006). *Managing Good Governance in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Shattock, Michael (2008). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Maidenhead: Open University Press and SRHE.
- Shavit, Yossi, Richard Arum and Adam Gamoran (2007). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford UP.
- Skilbeck, Malcolm, with Helen Connell (2000), *Access and Equity in Higher Education: An International Perspective On Issues And Strategies*. Dublin.
- Sweet-Holp, Tomothy (2008). *Public/Private Partnerships in Education. Modeling Political Success*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Teichler, Ulrich (2007a). The changing patterns of higher education systems in Europe and the future tasks of higher education research. In John Brennan and Ulrich Teichler (eds.), *Higher education looking forward: Relations between higher education and society*. Strasbourg, France: European Science Foundation.
- Teichler, Ulrich, ed. (2007). *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Teixeira, Pedro, and Ben Jongbloed, David Dill, Alberto Amaral, eds. (2004). *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality?* Dordrecht: Kluwer.
- Teixeira, Pedro, and D. Bruce Johnstone, Maria J. Rosa, Hans Vossensteyn, eds (2006). *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?*. Dordrecht: Springer.
- Tierney, William G, and Guilbert C. Hentschke (2007). *New Players, Different Game. Understanding the Rise of For-Profit Colleges and Universities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- UNDP (2007). *Edukacja dla pracy: Raport o rozwoju społecznym Polska 2007*. Warszawa: UNDP (United Nations Development Programme). Raport pod red. Urszuli Sztanderskiej.

- Usher, Alex (2004), *A New Measuring Stick. Is Access to Higher Education in Canada Equitable?* Toronto: Education Policy Institute.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2006). “What Is Changing in Academic Research? Trends and Future Scenarios”. *European Journal of Education*. Vol. 41. No. 2. June 2006.
- Vught, Frans A. Van (2009). *Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- WEF (2008). *The Lisbon Review 2008. Measuring Europe’s Progress in Reform*. World Economic Forum. Geneva: WEF.
- Wells P. J., Sadlak J., & Vlasceanu, L. eds. (2007). *The rising role and relevance of private higher education in Europe*. Bucharest, Romania: UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education)
- Williams, Gareth, ed. (2004), *The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- World Bank/European Investment Bank (2004), *Tertiary Education in Poland*. Warsaw: World Bank Warsaw Office.
- Wößmann, Lutger, and Gabriela Schütz (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>.

Papers in the series include the following:

- Vol. 1 (2006) Marek Kwiek, "The Classical German Idea of the University, or on the Nationalization of the Modern Institution"
- Vol. 2 (2006) Marek Kwiek, "The University and the Welfare State in Transition: Changing Public Services in a Wider Context"
- Vol. 3 (2007) Marek Kwiek, "Globalisation: Re-Reading its Impact on the Nation-State, the University, and Educational Policies in Europe"
- Vol. 4 (2007) Marek Kwiek, "Higher Education and the Nation-State: Global Pressures on Educational Institutions"
- Vol. 5 (2007) Marek Kwiek, "Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities"
- Vol. 6 (2007) Dominik Antonowicz, "A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery"
- Vol. 7 (2007) Marek Kwiek, "On Accessibility and Equity, Market Forces, and Academic Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe"
- Vol. 8 (2008) Marek Kwiek, "The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education: Cost-Sharing, Equity, and Access"
- Vol. 9 (2008) Marek Kwiek, "The Changing Attractiveness of European Higher Education in the Next Decade: Current Developments, Future Challenges, and Major Policy Options"
- Vol. 10 (2008) Piotr W. Juchacz, "On the Post-Schumpeterian "Competitive Managerial Model of Local Democracy" as Perceived by the Elites of Local Government of Wielkopolska"
- Vol. 11 (2008) Marek Kwiek, "Academic Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe"
- Vol. 12 (2008) Dominik Antonowicz, "Polish Higher Education and Global Changes – the Neoinstitutional Perspective"
- Vol. 13 (2009) Marek Kwiek, "Creeping Marketization: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet"
- Vol. 14 (2009). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, "European (Legal) Culture Reconsidered"
- Vol. 15 (2010). Marek Kwiek, "Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie"
- Vol. 16 (2010). Marek Kwiek, "Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformacje finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie"
- Vol. 17 (2010). Marek Kwiek, "Integracja europejska a europejska integracja szkolnictwa wyższego"
- Vol. 18 (2010). Marek Kwiek, "Dynamika prywatne-publiczne w polskim szkolnictwie wyższym w kontekście europejskim"
- Vol. 19 (2010). Marek Kwiek, "Transfer dobrych praktyk: Europa i Polska"