



Marek KWIEK

**Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce
a transformacje finansowania publicznego
szkolnictwa wyższego w Europie**

CPP RPS Volume 16 (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

Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformacje finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie

Publiczne nakłady na szkolnictwo wyższe (oraz na badania naukowe prowadzone na publicznych uniwersytetach) zależą od ogólnej sytuacji finansów publicznych i ogólnej filozofii (i ideologii) wydatkowania budżetowego. Poziom finansowania szkolnictwa wyższego można porównywać w liczbach bezwzględnych i poprzez odniesienie do poziomu PKB. Jeśli pominąć nienajgorsze odniesienia w stosunku do poziomu PKB, i skupić się na wydatkach w liczbach bezwzględnych (choć wciąż odniesionych do parytetu siły nabywczej), to nakłady na szkolnictwo wyższe w krajach Europy Środkowej i Wschodniej w porównaniu z krajami starej UE są ciągle stosunkowo małe, chociaż rosną wraz ze wzrostem zamożności naszego regionu: podczas gdy w największych systemach edukacyjnych (Francja, Niemcy i Wielka Brytania) całkowite publiczne i prywatne wydatki na jednego studenta wynoszą (wedle parytetu siły nabywczej) 11.000-15.000 USD (w Norwegii 16.200, Danii 15.400, Szwecji 17.000, a Szwajcarii nawet 22.200) – dla krajów naszego regionu wynoszą one około 5.000 USD (Polska 5.200) i poziom nieco wyższy osiągają tylko dla Słowacji 6.000, Czech 8.000 i Węgier 6.400. W skrócie zatem, całkowite wydatki na jednego studenta w większości krajów naszego regionu są niemal trzy razy niższe niż w największych systemach edukacyjnych Europy, z wyjątkiem Czech, Słowacji i Węgier, gdzie są dwa razy niższe (OECD 2009b: 202). Natomiast jeżeli chodzi o publiczne nakłady na badania naukowe, sytuacja krajów transformacji wygląda o wiele gorzej; zwłaszcza w przypadku finansowania ze źródeł prywatnych.¹ Prognozy na przyszłość sugerują, że trudne otoczenie finansowe dla szkolnictwa wyższego i badań naukowych finansowanych przez państwo w krajach naszego regionu w najbliższych latach trwać będzie nadal (jak realistycznie zauważył Bank Światowy już dziesięć lat temu, „surowe ograniczenia finansowe nie są tymczasowe. Ministerstwa edukacji staną w obliczu poważnych ograniczeń fiskalnych wobec presji wydatkowych w dającej się przewidzieć przyszłości”, World Bank 2000a: 43). Fundusze strukturalne UE, które Polska aktualnie przeznacza na naukę, w pewnej mierze poprawiają ogólny bilans finansowania szkolnictwa wyższego i nauki, ale fundusze te, po pierwsze, będą w Polsce dostępne tylko przez kilka kolejnych lat, po drugie, są przeznaczone przede wszystkim na potrzeby infrastrukturalne, a nie badawcze, a po trzecie w drobnej części przeznaczonych na badania naukowe obejmują tylko wybrane dziedziny uznane za strategiczne (przede wszystkim tzw. *bio-info-techno*).

¹ Sektor przedsiębiorstw prowadzi badania naukowe i rozwojowe (R&D) nakierowane na rynek i nowe technologie; to w nim finansuje się większość wydatków na innowacje. Proporcje finansowania badań naukowych przez państwo i przez sektor przedsiębiorstw w Polsce są odwróconymi proporcjami w stosunku do najważniejszych gospodarek zachodnich: w Polsce ok. dwóch trzecich kosztów badań naukowych ponosi państwo, w krajach zachodnich ok. dwóch trzecich tych kosztów ponosi sektor przedsiębiorstw.

Zasadniczo sytuacja, w obliczu której stały rządy państw przechodzących transformację ustrojową przypominała grę o sumie zerowej: większe wydatki w jednym sektorze (np. w szkolnictwie wyższym) miały miejsce kosztem innych sektorów. Jak to ujął Carlo Salerno w ramach rozważań o jednym z czterech modeli uniwersytetu proponowanych przez Johana P. Olsena (modelu uniwersytetu jako *a service enterprise*): „społeczeństwo ocenia wartość tego, co wytwarza Uniwersytet w stosunku do tego, w jaki sposób te same środki finansowe mogłyby być użyte gdzie indziej: pomaga to wyjaśnić dlaczego w ogóle środki finansowe powinny być przyznawane tym [a nie innym – MK] organizacjom” (Salerno 2007: 121). Obecne przeformułowywanie zadań społecznych państwa dobrobytu odbywa się w czasach, kiedy rewidowane są tradycyjne obowiązki państwa – jak podkreślał dekadę temu Harold A. Hovey – a „niektóre działania uznawane dzisiaj za podstawowe mogłyby zostać zdefiniowane jako pozostające poza tradycyjnymi obowiązkami rządu” (Hovey 1999: 60). Szkolnictwo wyższe byłoby tu naszym zdaniem najlepszym przykładem – musi ono permanentnie konkurować (i wygrywać) z innymi społecznie atrakcyjnymi formami wydatkowania publicznego. W krajach regionu (o wiele bardziej niż w krajach starej UE) musi ono rywalizować z innymi formami wydatków publicznych, a koszty innych potrzeb społecznych stale rosną; statystyki dotyczące dostępności publicznych systemów ochrony zdrowia i poziomu ich usług, finansowania potrzeb ludzi starszych poprzez istniejące systemy emerytalne, potrzeb infrastrukturalnych itp. są dla tych krajów w większości przypadków alarmujące. A szkolnictwo wyższe w przyciąganiu środków publicznych nie rywalizowało dotąd nazbyt skutecznie z innymi programami społecznymi na przestrzeni ostatniej dekady w większości krajów regionu; wystarczy spojrzeć w tym kontekście na niskie publiczne nakłady finansowe na szkolnictwo wyższe oraz bardzo niskie nakłady na badania naukowe w niemal wszystkich z nich w latach dziewięćdziesiątych, w porównaniu z krajami starej Unii. Szkolnictwo wyższe, aby uzyskać większą część funduszy państwowych dzielonych corocznie na różne potrzeby społeczne musiałoby skutecznie rywalizować z innymi potrzebami społecznymi finansowanymi przez państwo, i to niezależnie od tego, czy podatki zostałyby podniesione (co jest opcją politycznie niezwykle trudną), czy też nie.² Szanse na zwiększenie w przyszłości *publicznego* finansowania szkolnictwa wyższego, w tym publicznych uniwersytetów, wydają się znikome (nawet w ramach aktualnych dyskusji na temat reformy edukacji w Polsce, w ramach proponowanych założeń do reformy i promujących ją nowych rozwiązań legislacyjnych, wątek wzrostu publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe i na naukę nie jest w ogóle poruszany; bodaj po raz pierwszy od dwudziestu lat w sposób programowy pomija się temat niedofinansowania uczelni i kadry akademickiej).

Po niemal trzech dekadach dominacji polityki „złotego wieku ekspansji”, europejskie państwa dobrobytu od końca lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku zaczęła kształtować polityka surowego zaciskania pasa (*politics of austerity*, jak ją

² Jak to w kontekście państw starej Unii – ale jeszcze na długo przed globalnym kryzysem finansowym z lat 2008-2010 i kryzysem finansowym w Grecji z roku 2010 – ujął Giuliano Bonoli wraz z kolegami, badając państwo dobrobytu, „podstawowa zasada współczesnej polityki prowadzonej wobec państwa dobrobytu jest taka oto, że podatków nie można podnieść” (Bonoli et al. 2000: 72). Łatwiej dzisiaj przewidywać podnoszenie podatków, zwłaszcza osobistych – a z pewnością nie można już go wykluczać.

nazwał Paul Pierson, politolog z Berkeley; niektóre kraje europejskie jednak nigdy nie przeżyły swojego „złotego wieku”: Hiszpania, Portugalia, Grecja czy kraje transformacji ustrojowej). A agenda społeczna po roku 1989 w postkomunistycznej Europie zmieniła się jeszcze bardziej radykalnie: niespodziewanie nasz region został poddany nowym presjom ekonomicznym i zarazem został otwarty na nowe, rynkowe możliwości, które w większości przypadków wymagały ze strony obywateli lepszych kwalifikacji i wyższych kompetencji, za których dostarczanie wzięły się powstające masowo od początku lat dziewięćdziesiątych nowe uczelnie prywatne – o wyraźnym nastawieniu zawodowym. Podczas gdy w Europie Zachodniej funkcjonowanie sektora prywatnego w edukacji (oprócz Hiszpanii, Portugalii, Włoch i od niedawna Norwegii) jest marginalne, a jego pojawienie się czasami wręcz rewolucyjne, w większości krajów naszego regionu można je było uznać wręcz za jedną z bardziej realistycznych opcji – w sytuacji chronicznego niedofinansowania instytucji publicznych oraz, w wielu przypadkach, zwłaszcza w latach dziewięćdziesiątych, ich strukturalnej niemożności stawienia czoła nowym wyzwaniom edukacyjnym (na czele z potężną potrzebą społeczną podnoszenia stopy partycypacji młodzieży w kształceniu na wyższym poziomie). Ujmowanie polityki wobec szkolnictwa wyższego w oderwaniu od szerszej polityki wobec państwa dobrobytu jako całości byłoby, jak się wydaje, krótkowzroczne: szkolnictwo wyższe jest poważną (i najczęściej bardzo kosztowną) częścią sektora publicznego i tym elementem tradycyjnego państwa dobrobytu, który poddawany jest dzisiaj potężnym presjom, nawet jeśli presje owe nie są aż tak silne jak presje wywierane na dwa inne jego filary, ochronę zdrowia i systemy emerytalne.

W kategoriach bardziej teoretycznych (ciągle jeszcze bardziej niż w kategoriach praktycznych), nowe myślenie o sektorze publicznym (przede wszystkim anglosaski model *New Public Management*, zob. Deem, Hillyard and Reed 2007b, Antonowicz 2004: 90-103) wywarło potężny wpływ na myślenie o usługach publicznych, w tym myślenie o szkolnictwie wyższym, w naszym regionie. Natomiast wpływ teoretyczny został już pod koniec lat dziewięćdziesiątych przełożony na zmiany w prawodawstwie w licznych krajach regionu w przypadku reform emerytalnych i reform systemów ochrony zdrowia. Dyskusowanie transformacji szkolnictwa wyższego w krajach naszego regionu oznacza zatem dyskusowanie o wiele szerszych procesów transformacji ekonomicznych i politycznych w stronę takiej gospodarki rynkowej, której przyświecają przede wszystkim anglosaskie ideały neoliberalne; towarzyszące im reformy sektora publicznego wydają się nieuniknione, a w jego ramach istotną rolę odgrywa szkolnictwo wyższe. W Polsce reformy sektora publicznego zaczęły się w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych, począwszy od transformacji systemu emerytalnego (wprowadzenie systemu trójfilarowego z finansową i ekspercką pomocą Banku Światowego), ochrony zdrowia (decentralizacja finansowania i częściowa prywatyzacja) i szkolnictwa podstawowego i średniego (decentralizacja finansowania i pojawienie się struktury pośredniej w systemie oświaty, czyli gimnazjum, zob. A'gh 2001). Publiczne szkolnictwo wyższe pozostaje nadal (2010) niezreformowane.

Najistotniejsze motywy dla Polski z perspektywy finansowania szkolnictwa wyższego to współfinansowanie studiów, finansowa niezależność uczelni, wyższe wykształcenie jako dobro prywatne i dobro publiczne oraz zmieniająca się dynamika

prywatne/publiczne w szkolnictwie wyższym.³ Pojawiają się one na pięciu głównych poziomach dyskusji na temat przyszłości instytucji uniwersytetu, w tym na poziomach wykraczających poza tradycyjne państwa narodowe: poziom ponadnarodowy (OECD, Bank Światowy, UNESCO) i poziom unijny (Komisja Europejska); 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 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 do swoich potrzeb 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 nieuniwersyteckim ośrodkiem analitycznym w badaniach nad szkolnictwem wyższym jest OECD, a najsilniejszym

³ Konsekwentnie posługujemy się tu międzynarodowym terminem „prywatne szkolnictwo wyższe” (lub „sektor prywatny” w szkolnictwie wyższym), również w odniesieniu do szkolnictwa niepublicznego w Polsce, aby nie komplikować obrazu dynamiki, którą określa się mianem *public/private* (zob. Enders and Jongbloed 2007, Levy 2007, Neave 2008, Sweet-Holp 2008, Bjarnason et al. 2009, Marginson 2007a czy Priest and St. John 2006). Polski przypadek nie odbiega szczególnie od znanych w świecie modeli rozwoju szkolnictwa prywatnego, zwłaszcza modelu odpowiadającego na popyt (*demand-absorbing*) Daniela C. Levy’ego, zdiagnozowanego ćwierć wieku temu (Levy 1986, zob. również tom Slantchevej i Levy’ego, 2007). W statystykach OECD i Eurostatu nie funkcjonuje podział uczelni na publiczne i niepubliczne w takim sensie, w jakim obowiązuje on w Polsce (i w większości krajów Europy Środkowej i Wschodniej, w których funkcjonuje sektor niepubliczny). Klasyfikacja OECD i Eurostatu korzysta z określeń: instytucje publiczne oraz „instytucje prywatne zależne od państwa” i „niezależne instytucje prywatne” (*government-dependent private institutions* i *independent private institutions* (Santiago et al. 2008a: 45 i *Key Data on Higher Education in Europe* wydawne przez Komisję Europejską, ostatnio w 2007 i 2009). Polskie niepubliczne szkoły wyższe są ujmowane w statystykach międzynarodowych jako niezależne instytucje prywatne (czyli takie, które otrzymują od państwa mniej niż 50% przychodów oraz których kadra nie jest opłacana przez państwo). W europejskich krajach OECD znaczącą liczbę studentów w tym sektorze (powyżej 10%) mają tylko cztery państwa: Polska (34%), Portugalia (25%), Francja (14%) oraz Hiszpania (11,3%). Ponadto cztery kraje mają udział niezależnego szkolnictwa prywatnego na poziomie 7-8% (Czechy, Irlandia, Włochy i Szwajcaria).

ośrodkiem politycznym – Komisja Europejska, jej grupy eksperckie i wyspecjalizowane agendy.

Pierwszym motywem wiodącym, który jest ważny w polskim kontekście jest współfinansowanie studiów. Pytanie o prywatne finansowanie kosztów studiów to jeden z największych dylematów społecznych w tych gwałtownie rosnących systemach europejskich, w których niemożność osiągnięcia lub utrzymania wysokiego poziomu finansowania na głowę studenta powoduje stałe obniżanie jakości kształcenia (i – pośrednio – poziomu prowadzonych badań naukowych). Dylematy rodzące się 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 (a zatem ważne co do zasady) oraz w obliczu rosnącego w społeczeństwach wysokorozwiniętych 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 w Europie najczęściej przez państwo z podatków.⁴ Napięcia te stają się większe w tych systemach, w których czesne już obowiązuje w sektorze prywatnym (oraz obowiązuje w odniesieniu do niektórych kategorii studentów, tak jak w Polsce do zaocznych/niestacjonarnych studentów z 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, których byłoby stać na opłacenie kosztów studiów.⁵ 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 studiów tradycyjnie prowadzących do najbardziej lukratywnych zawodów. Im mniej prestiżowa uczelnia i mniej prestiżowy kierunek, tym odsetek studentów z uboższych segmentów społeczeństwa jest wyższy, a struktura populacji studentów bardziej przypomina strukturę całej populacji. Opór przed wprowadzeniem czesnego w krajach kontynentalnej Europy był tradycyjnie powszechny i wynikał ze specyficznego europejskiego rozumienia modelu państwa dobrobytu (wyjątkiem były kraje anglosaskie o liberalnym modelu społecznym).⁶

⁴ I dlatego między innymi rośnie rola zasady wkładu własnego (*contributory principle*) we wszystkich usługach publicznych, od systemów emerytalnych, przez systemy ochrony zdrowia po szkolnictwo wyższe (zob. Giddens 2006: 29).

⁵ Zob. przełomowy tom analizujący 15 krajów świata Yossi Shavita, Richarda Aruma i Adama Gamorana, *Stratification in Higher Education*, Shavit et al. 2007 czy publikacje największego autorytetu w dziedzinie badań nad współodpłatnością za studia, D. Bruce Johnstone’a (z którym autor miał wielką przyjemność współpracować jako Fulbright New Century Scholar 2007-2009), Johnstone 1998, 2003, 2005, 2006 oraz Johnstone i Marcucci 2007).

⁶ 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

Dzisiaj zmienia się jednak nastawienie wobec czesnego zarówno studentów, jak i kadry akademickiej w całej Europie (polscy studenci akceptują wprowadzenie czesnego na poziomie nieco niższym niż wynosi średnia dla UE-27 – 27%, przy średniej unijnej 33% - a Polska znajduje się na wysokim 11 miejscu na 31 badanych państwach w odpowiedzi na pytanie o konieczność utrzymywania bezpłatnego szkolnictwa wyższego, przed wszystkimi dużymi systemami szkolnictwa wyższego w Europie, zob. raport Eurobarometru 2009: 10).⁷

Drugim ważnym dla Polski motywem wiodącym w kontekście finansowania szkolnictwa wyższego w szerokich dyskusjach europejskich jest niezależność finansowa uczelni. Dylemat strategiczny, przed którym stoją europejskie systemy edukacyjne, brzmi: w jaki sposób utrzymać dotychczasowe finansowanie lub jak zwiększyć – zgodnie z deklaracjami sztanदारowej w UE Strategii Lizbońskiej, zastępowanej dzisiaj stopniowo strategią *Europe 2020*, i nowymi propozycjami Komisji Europejskiej – finansowanie badań naukowych do poziomu 3 procent PKB (łącznie ze źródeł publicznych i prywatnych). Finansowanie kształcenia w Europie Zachodniej rośnie zarówno całościowo, jak i – niemal powszechnie – w przeliczeniu na studenta. W sytuacji rosnących innych potrzeb społecznych (oraz, tak jak w Polsce, infrastrukturalnych) i powszechnie obserwowanego 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

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. Stopniowe ale radykalne zmniejszanie liczby studentów w Polsce – wynikające z powodów czysto demograficznych – może ułatwić relatywne zwiększanie finansowania na głowę studenta oraz może obniżyć stosunek liczby studentów przypadających na jednego pracownika akademickiego (jednak zarazem koszty ponoszone przez instytucje nie muszą się z tego powodu proporcjonalnie obniżyć). Stałym zagrożeniem finansowania szkolnictwa wyższego i badań naukowych przez państwo są rosnące inne potrzeby społeczne: rozwój infrastruktury, opieka zdrowotna i system emerytalny (Vincent-Lancrin 2008: 53, Johnstone and Marcucci 2007).

⁷ Ocenia się, że w najbliższej dekadzie znacznie wzrośnie rola środków prywatnych na badania naukowe i kształcenie, co oznacza m.in. współodpłatności za studia. W latach 1995-2005 średni udział finansowania publicznego w finansowaniu szkolnictwa wyższego w krajach OECD spadł o 6 punktów procentowych, zmniejszając się w 22 z 28 krajów, dla których dostępne były dane. Przeciętny poziom czesnego w sektorze publicznym (w USD wedle parytetu siły nabywczej) w roku akademickim 2004-2005 wynosił: ponad 5.000 USD w USA, 3.000-4.000 USD w Australii, Kanadzie, Chile, Hongkongu, Japonii i Korei, 2.000-3.000 USD w Izraelu i Wielkiej Brytanii, 1.000-2.000 USD we Włoszech, Nowej Zelandii, Holandii, 500-1.000 USD w Austrii, Belgii, Chinach, Kolumbii i Hiszpanii. Natomiast czesne nie było pobierane w m.in. w Czechach, Danii, Finlandii, Irlandii, Norwegii, Polsce (od studentów stacjonarnych), Federacji Rosyjskiej i Szwecji (Salmi 2009c: 270). Ostatnie ogólnoeuropejskie badania finansowania uniwersytetów pokazują, że przez ponad dekadę (1995-2008) udział finansowania z czesnego wzrósł w Europie o 100% (z poziomu 6% do poziomu 12%, zob. CHEPS 2010b: 24).

naukowych prowadzonych w strefie krajów OECD) pozostaje olbrzymim problemem w obliczu ich stale rosnących kosztów, które z wielu powodów strukturalnych – zwłaszcza w gospodarkach opartych na wiedzy – zawsze będą przekraczały tempo wzrostu PKB (zob. Johnstone and Marcucci 2007: 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 czy Szwajcaria). Natomiast struktura finansowania badań w Polsce jest dokładnie odwrotna – o ile w UE-15 państwo finansuje 30% badań naukowych, a sektor przedsiębiorstw 70%, w Polsce to ten ostatni finansuje 30,4% badań, a państwo aż 69,6% (GUS 2009a: 66). W dyskusjach strategicznych na poziomie Komisji Europejskiej, w najnowszych pracach OECD oraz w części dyskusji akademickich i eksperckich, coraz częściej pojawia się zatem 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 dodatkowych przychodów uczelni i tak pochodzi od różnych agend państwowych – zob. analizy CHEPS 2010a, 2010b, 2010c).⁸

O ile w USA model poszukiwania „trzeciego źródła” finansowania uczelni oznacza między innymi finansowanie przez filantropię i budowanie przez najlepsze uczelnie potężnych, często wielomiliardowych kapitałów żelaznych (*endowments*), o tyle w Europie oba ostatnie źródła finansowania nie funkcjonują w zasadzie w żadnym innym kraju oprócz Wielkiej Brytanii (Oxford i Cambridge). Coraz silniejszy w różnych krajach Europy jest ruch w stronę zmiany statusu prawnego uczelni np. na fundacje czy organizacje pożytku publicznego (choć najczęściej, tak jak w

⁸ Jednocześnie akademickie badania naukowe stają się coraz bardziej umiędzynarodowione i coraz większy wpływ wywierają na nie siły konkurencji i współpracy (zob. Huisman and van der Wende 2004, Teichler 2007a, 2007b); przez ostatnich dwadzieścia lat dwukrotnie wzrosła liczba wspólnych publikacji międzynarodowych autorów pochodzących z różnych krajów; znacznie wzrósł poziom finansowania badań z funduszy międzynarodowych (w tym unijnych). Globalna konkurencja w badaniach wzrośnie również w związku z rosnącą rolą rankingów międzynarodowych, które silnie opierają się na kryteriach badawczych (zob. Vincent-Lancrin 2006 i Deem, Hillyard and Reed 2007). Coraz szerzej dyskutuje się problem *world-class universities* (Altbach and Balán 2007, Altbach 2006, Salmi 2009a) i *world-class research infrastructures* (EC 2008g). Rodzi się pytanie, gdzie będą prowadzone akademickie badania naukowe w przyszłości: model koncentracji środków w kilku instytucjach vs. model koncentracji doskonałych ośrodków w różnych instytucjach i regionach (Newman et al. 2004). Trend ten znajduje odzwierciedlenie również w polskich propozycjach Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących (KNOW-ów) i „uczelni flagowych”. Jednocześnie coraz większym problemem będzie udział polskich badaczy w coraz bardziej konkurencyjnych projektach badawczych UE, zwłaszcza że założenia Europejskiego Obszaru Badawczego (ERA) decydują z góry o rosnącej koncentracji instytucjonalnej i geograficznej unijnego finansowania badań naukowych, zob. ostatnie raporty wydawane przez grupy eksperckie Komisji Europejskiej, choćby *Developing World-class Research Infrastructures for the European Research Area (ERA)* (EC 2008g) czy *Strengthening research institutions with a focus on university-based research* (EC 2008i) oraz Zieloną Księgę Komisji Europejskiej z 2007: „The European Research Area: New Perspectives” (EC 2007f).

Niemczech i krajach skandynawskich, z zachowaniem pełnych praw do publicznego subsydiowania), rosną przychody uczelni z partnerstwa z podmiotami gospodarczymi oraz przychody z kontraktów na badania naukowe, 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 nowe 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. 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%) (zob. Salmi 2009b: 272 i n.). Są to albo kraje o dużych przychodach z czesnego (Polska), albo kraje o dużych przychodach z czesnego i z badań naukowych (pozostałe).⁹

Trzecim motywem wiodącym są dyskusje wokół coraz szerszego traktowania wyższego wykształcenia jako dobra prywatnego (obok tradycyjnego ujęcia jako dobra publicznego). Odwołajmy się tutaj do analiz przeprowadzonych niedawno przez OECD: 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*, Santiago et al. 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

⁹ Niski poziom przychodów z badań naukowych i z kontraktów z gospodarką oraz z krajowych i międzynarodowych agend wspierania badań naukowych (dawnego KBN, MNISW, programów badawczych UE itp.) w strukturze przychodów polskich uniwersytetów odróżnia je od najlepszych uniwersytetów Europy Zachodniej, które stają się coraz bardziej *research-intensive*, czyli coraz silniej opierają swoje finansowanie na zewnętrznych, konkurencyjnie zdobywanych środkach na badania naukowe. Najbardziej rozpowszechnioną formą kontaktów uczelni z gospodarką są bezpośrednie kontakty z sektorem małych i średnich przedsiębiorstw, między innymi dlatego, że duże firmy, zwłaszcza o zasięgu międzynarodowym, posiadają własne laboratoria badawcze i zaplecze w postaci kadry i urządzeń badawczych. W wielu krajach europejskich państwo wspiera (np. współfinansuje) projekty wiążące sektor szkolnictwa wyższego i sektor gospodarczy małych i średnich przedsiębiorstw, które obecnie nie są uprzywilejowanymi partnerami uczelni (koncentrujących się raczej na poszukiwaniu dużych, strategicznych partnerów) przez wspieranie nawiązania kontaktu z pracownikami uczelni w poszukiwaniu rozwiązań konkretnych, strategicznych problemów technicznych/technologicznych. W krajach zachodnich współpraca większości uczelni z gospodarką oznacza współpracę z lokalnymi i regionalnymi przedsiębiorstwami, a współpraca z dużymi firmami najczęściej jest udziałem tylko najlepszych krajowych ośrodków naukowo-badawczych. (Wzorcem rozwiązań może być holenderski program „Knowledge Vouchers”, który rozpoczął się od stu kuponów, za które przedsiębiorstwa kupują czas badaczy z uczelni, a obecnie, w 2010 r., ich liczba sięga sześć tysięcy).

rodziny, zmniejszenie ubóstwa, wyższy zwrot z inwestycji finansowych, lepsze wykorzystanie kapitału ludzkiego czy 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, efekty demograficzne związane z dietnością oraz efekty w dziedzinie demokratyzacji i praw człowieka (wykształcenie podnosi jakość funkcjonowania instytucji obywatelskich, poprawia stabilność polityczną, przynosi obniżenie poziomu przestępczości, obniżenie poziomu ubóstwa i nierówności społecznych, zob. Santiago et al. 2008b: 24-25).

Tradycyjnie wyższe wykształcenie było dobrem publicznym (a nie prywatnym) i zbiorowym (a nie jednostkowym).¹⁰ Ekspansja systemów 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, rodzi 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 może stawać się coraz bardziej klientem uczelni, kupującym oferowane przez nią usługi edukacyjne – a coraz mniej tradycyjnym członkiem wspólnoty akademickiej (zob. cztery modele funkcjonowania uczelni prezentowane przez instytucjonalizm w wersji Johana P. Olsena: uniwersytet jako *a rule-governed community of scholars, an instrument for national policy agendas, internal representative democracy* oraz jako *a service enterprise embedded in competitive markets*, czyli jako wspólnota uczonych rządząca się swoimi regułami, instrument służący agendum polityki krajowej, wewnętrzna demokracja przedstawicielska i przedsiębiorstwo usługowe osadzone w konkurencyjnych rynkach,

¹⁰ 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 2009a: 42). Wsparcie dla wprowadzenia czesnego rośnie wśród studentów w Europie (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 Eurobarometru: z 2007 r. o kadry akademickiej, Eurobarometer 2007 i z 2009 r. o studentach, Eurobarometer 2009).

Olsen 2007d: 25-53, a w przypadku ostatniego modelu – Salerno 2007: 119-134).¹¹ Usługi edukacyjne mogą różnicować się pod względem ceny pod wpływem różnicującego się poziomu spodziewanego zwrotu z inwestycji, jaką jest finansowanie swojego wykształcenia (zob. Baum and Payea 2005). Relacje student-instytucja stają się relacjami coraz silniej rynkowymi i konsumenckimi (choć silnie ograniczonymi regulacjami państwowymi); zmieniają się zarazem relacje instytucje-państwo oraz relacje w samych instytucjach edukacyjnych (wewnątrzinstytucjonalne). W badaniach nad szkolnictwem wyższym procesy te noszą nazwy (i tu pojawia się kolejny problem z ich spolszczeniem) korporatyzacji, komercjalizacji, menadżeryzacji, prywatyzacji i urynkowania szkolnictwa wyższego. Wybór strategiczny w Polsce obejmuje pytanie, w jakim zakresie i na jakich zasadach funkcjonuje dzisiaj w szkolnictwie wyższym rynek, w jakiej mierze warto podtrzymywać potężne procesy prywatyzacyjne w sektorze publicznym, czy idea konkurencji międzysektorowej (prywatne/publiczne) stanowi wystarczający argument do podtrzymania przy życiu (w olbrzymiej mierze niskiej jakości) sektora prywatnego w obliczu nadchodzącego niżu demograficznego – poprzez albo wprowadzenie czesnego w sektorze publicznym, albo subsydiowanie kształcenia w sektorze prywatnym oraz jaka jest rola rynku w akademickich badaniach naukowych.

Uniwersytety europejskie potencjalnie dysponują trzema strumieniami przychodów: podstawowym wsparciem rządowym, wsparciem pochodzącym z rozmaitych rządowych rad do spraw badań naukowych oraz wszystkimi innymi źródłami przychodu („przychodami z trzeciego strumienia”, Clark 2004a: 77, Kwiek 2008b). Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat zmiany w finansowaniu szkolnictwa wyższego w karach OECD odbywały się w kierunku drugiego i trzeciego strumienia przychodów, kosztem podstawowego, gwarantowanego wsparcia rządowego. (co robią organizacje, kiedy uświadamiają sobie, że malejące przychody z tradycyjnych źródeł to nie stan przejściowy, ale permanentny – równoległe zmieniają strukturę kosztów swojego funkcjonowania i poszukują nowych źródeł, zob. Zumeta 2005: 92). 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 jak dotąd w zasadzie nawet nie starały się o zwiększanie przychodów ze źródeł zewnętrznych, w tym przede wszystkim przychodów z prowadzonych badań naukowych (Fulton et al. 2007), koncentrując się na kształceniu studentów.

Podsumowując ten fragment: jak się wydaje, w ostatnich kilkunastu latach dyskusje na temat przyszłości uniwersytetu nabierają niespotykanego w historii tej

¹¹ Zob. wcześniejsze o 20 lat, trzy odrębne wizje uniwersytetu w (pod wieloma względami profetycznej) książce Janice Newson i Howarda Buchbindera, *The University Means Business. Universities, Corporations and Academic Work*: uniwersytet jako sanktuarium naukowców, jako narzędzie służące wzrostowi gospodarczemu i jako środek do transformacji społecznej (Newson and Buchbinder 1988: 56-64). Książka pokazuje jak po dekadzie niedofinansowania (lata osiemdziesiąte w Kanadzie) sektor uniwersytecki otwiera się szeroko na sektor przedsiębiorstw i jego fundusze na badania naukowe - jako *the only game in town* – zwracając uwagę na to, że nowa zmiana ta ma „potencjał fundamentalnej zmiany natury pracy akademickiej, a tym samym roli uniwersytetu w społeczeństwie” (1988: 95).

instytucji tempa. Uniwersytet europejski – pozostający 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 znane i komentowane; jednak zarazem nigdy wcześniej jego funkcjonowanie nie pochłaniało tak wysokich publicznych dotacji, a odsetek osób, na których życie ma on bezpośredni wpływ nigdy 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, stopniowe przechodzenie do paradygmatu Europejskich Ram Kwalifikacji i Strategii Kształcenia Ustawicznego, są dzisiaj, z perspektywy tradycyjnej, trudne do wyobrażenia – i przynajmniej na razie nie są poddawane pod szerszą dyskusję publiczną czy choćby akademicką). 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 („kontrakt, który stanowił kiedyś podstawę publicznego finansowania szkolnictwa wyższego – został zerwany”, St. John 2006: 255) 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.

Malejące dofinansowanie publiczne może zmienić zarazem samą naturę relacji państwo (społeczeństwo)/akademia. Prywatyzacja szkolnictwa wyższego – czy to w postaci rosnącego udziału przychodów uczelni z płatnego (w Polsce – zaocznego/niestacjonarnego) kształcenia studentów, czy też w postaci rosnącego udziału przychodów ze źródeł prywatnych w całości środków przeznaczanych na badania naukowe – w sposób nieunikniony przekształca kulturę organizacyjną, cele i podstawową misję uniwersytetu. Trwający w Europie (i zaawansowany w USA) proces redefinicji wyższego wykształcenia od dobra publicznego (i zbiorowego) w stronę dobra prywatnego (i jednostkowego) jest istotnym czynnikiem, który osłabia dzisiaj przynajmniej część niekwestionowanej dotąd szerzej zasadności publicznego subsydiowania uczelni (zob. dyskusje wokół uniwersytetów i wyższego wykształcenia jako dobru publicznym w Calhoun 2006, Marginson 2006a i Ichilov 2009). Prywatyzacja usług publicznych to m.in. starania o wprowadzenie mechanizmów rynkowych do systemów emerytalnych (filarowych w miejsce systemów tradycyjnego typu *pay-as-you-go*,¹² czyli opartego na solidarności międzypokoleniowej) i do systemów opieki zdrowotnej (stopniowo prywatyzowanych i opierających się coraz szerzej na dodatkowych, indywidualnych polisach ubezpieczeniowych), zwłaszcza,

¹² Jak go do dzisiaj nazywa Marek Góra, twórca polskiej reformy emerytalnej.

choć nie wyłącznie, w europejskich krajach transformacji ustrojowej. Jednak najbardziej dalekosiężnych konsekwencji tego typu trendów prywatyzacyjnych i prorynkowych można się spodziewać w publicznym finansowaniu szkolnictwa wyższego i finansowaniu badań naukowych na publicznych uczelniach. Jak niedawno podkreślał William Zumeta, „w przeciwieństwie do innych składników budżetu państwowego, szkolnictwo wyższe dysponuje innymi poważnymi źródłami finansowania, po które instytucje edukacyjne, jak czują decydenci polityczni, mogą sięgnąć w sytuacji konieczności radzenia sobie z głębokimi cięciami budżetowymi” (Zumeta 2004: 85). Procesy prywatyzacyjne i prorynkowe dla atrakcyjności szkolnictwa wyższego mają znaczenie kluczowe, ponieważ mogą zmieniać samą naturę instytucji edukacyjnych oraz wywierać bezpośredni wpływ na ich sytuację finansową (jak pytał Gareth Williams o instytucji, którą nazwał uniwersytetem przedsiębiorczym (*entreprising university*): „kiedy nowy bodziec staje się tak potężny, i tak uzależniający, że organizm sam zmienia swoją naturę? A jeżeli ją zmienia, to czy ta zmiana jest ewolucją czy rozkładem? I w jakim sensie tryb funkcjonowania przedsiębiorczego zaczyna dyktować instytucjom edukacyjnym opierający się na wartościach tryb funkcjonowania normatywnego – to pytanie zupełnie kluczowe, Williams 2004b: 6).¹³

Kolejnym ważnym procesem, którego można się spodziewać w Europie, jest silniejsze promowanie – jako w dużej mierze nowego i racjonalnego rozwiązania problemu niedofinansowania uniwersytetów europejskich (przy czym niedofinansowanie to pojęcie względne¹⁴) – szerszego korzystania z prywatnych

¹³ Przypomnijmy, że kraje naszego regionu przeszły (i nadal przechodzą) transformację strukturalną i reformy polityczne i ekonomiczne na skalę nieznaną w powojennej historii – przykładem tych bezprecedensowych transformacji jest również prywatyzacja gospodarki: ocenia się, że przez piętnaście lat poprzedzających upadek komunizmu w naszym regionie sprywatyzowano na całym świecie ok. 1000 przedsiębiorstw (z czego ponad połowę w Chile). Natomiast przez pierwszych kilka lat transformacji w Polsce, na Węgrzech i w Czechach sprywatyzowano kilka tysięcy dużych przedsiębiorstw i kilkadziesiąt tysięcy małych firm (OECD 1998b: 269).

¹⁴ Dane europejskie dotyczące finansowania szkolnictwa wyższego (Eurostat, wrzesień 2009) oraz dane europejskie dotyczące finansowania R&D (Eurostat, wrzesień 2009) pokazują skalę niedofinansowania obydwu sfer w Polsce. Średnie nakłady na R&D w 2007 dla EU-27 wyniosły 1,85% PKB, natomiast Polska osiągnęła poziom 0,57% PKB. Jednak najważniejszymi wymiarami niedofinansowania nauki w Polsce są dwa inne wskaźniki: całkowite nakłady na naukę wyrażone w mld euro oraz roczne nakłady na badacza. Wedle danych Eurostatu, Polska przeznaczyła w sumie na R&D 1,764 mld EUR z 229 mld euro wydanych w EU-27, w porównaniu z 61 mld wydanymi w Niemczech, 39 mld we Francji, 36 mld w Wielkiej Brytanii, 11 mld w Szwecji i prawie 10 mld w Holandii. Poziom nakładów na badacza (*researcher*, niezależnie od jego umiejscowienia sektorowego) w Polsce w 2007 r. wyniósł 23,5 tys. EUR, natomiast w zachodnich systemach wyniósł 111 tys. EUR w Belgii, 124 tys. EUR w Niemczech, 135 tys. EUR w Irlandii, 108 tys. EUR we Francji, 106 tys. EUR w Holandii, 131 tys. EUR w Austrii czy 155 tys. EUR w Szwecji. Zaledwie kilka krajów EU-15 sytuowało się na poziomie poniżej 100 tys. EUR rocznie na badacza, m.in. Hiszpania, Portugalia i Grecja. Różnice w nakładach między nowymi krajami unijnymi a EU-15 są kilkukrotne. Przeniesienie finansowania badań naukowych z kategorii „dotacje na finansowanie

funduszy na badania naukowe i kształcenie. Komisja Europejska staje się w ostatnich latach coraz mniej negatywnie nastawiona do opłat za studia (podkreślała niedawno w swoim komunikacie, iż „pokazano, że bezpłatne szkolnictwo wyższe samo w sobie nie wystarcza już do zagwarantowania równego dostępu do edukacji oraz maksymalnego poziomu przyjęć na studia” oraz zaprosiła państwa członkowskie UE do przemyślenia, w jakiej mierze „ich aktualny model finansowania [czyli model nie obejmujący opłat za studia – MK] (...) skutecznie gwarantuje sprawiedliwy i pełny dostęp do edukacji wszystkim tym, którzy się do tego kwalifikują” (EC 2005b: 8, 10, zob. konkluzje Aghion 2008: 226; Aghion et al. 2008).

Potencjalna redefinicja wyższego wykształcenia od dobra publicznego (i zbiorowego) w kierunku dobra prywatnego (i jednostkowego) jest procesem, który może jeszcze bardziej uderzyć w podstawy tradycyjnej idei publicznego subsydiowania szkolnictwa wyższego. W „społeczeństwie interesariuszy” (Guy Neave’a *stakeholder society*), fundamentalna relacja między instytucjami szkolnictwa wyższego i ich interesariuszami jest zawsze „warunkowa” – co z kolei wprowadza do niej element „wrodzonej niestabilności” (Neave 2002a: 22), w tym element niestabilności finansowej. Zmienia się ekonomiczne uzasadnienie finansowania szkolnictwa wyższego: jak podkreśla Philip G. Altbach, „w aktualnej debacie dominuje w dużej mierze argument ujmujący wykształcenie jako dobro prywatne”, a jest to wynikiem połączenia myślenia ekonomicznego, ideologicznego i filozoficznego (Altbach 2007c: xx). Potencjalna redefinicja wyższego wykształcenia jako dobra prywatnego przebiega równoległe do dwóch innych procesów widocznych w Europie. Pierwszym jest wspomniana ponowna refleksja nad opłatami za studia – jako proces w małej skali (np. w krajach transformacji ustrojowej¹⁵). Natomiast drugim jest ponowna

działalności statutowej” do bardziej konkurencyjnej kategorii „środki na realizację projektów badawczych” nie wystarczy, ponieważ nie zwiększy ilości środków w systemie, chociaż jest bardzo ważne. Państwo musi w ramach nowej strategii pokazać, że jest w stanie zapewnić dojście do określonego, średniego poziomu finansowania R&D znanego ze średniozamożnych gospodarek europejskich. Zmiany w organizacji i zarządzaniu oraz w polityce kadrowej w szkolnictwie wyższym w krajach najbardziej rozwiniętych w ostatnich dwóch dekadach szły w parze ze zmianami w poziomie finansowaniu. Zgadzam się tutaj z Maciejem Żyliczem, który uważa w Polsce za niezbędne podniesienie nakładów finansowych – i zarazem wspiera przechodzenie w finansowaniu nauki do systemu projektów badawczych, kosztem dotacji statutowej, która obniża konkurencyjność systemu (pomagając utrzymywać tych, „którzy permanentnie przegrywają konkursy grantowe” (Żylicz 2009: 1, 9).

¹⁵ Opłaty za studia odegrały kluczową rolę w ekspansji zarówno prywatnego, jak i publicznego sektora w polskim szkolnictwie wyższym w ostatnim dwudziestolecu. W 2008 r. kwota zebrana w postaci opłat za studia w obydwu sektorach osiągnęła poziom 4 459 milionów PLN, przy czym tylko nieznacznie większa jej część trafiła do instytucji prywatnych (2 325 mln PLN – 52,1%. A zatem w praktyce niemal połowa wszystkich opłat za studia (47,9%) pobieranych w polskim szkolnictwie wyższym trafiła do sektora publicznego, który jest nominalnie i z mocy konstytucji „bezpłatny” (czyli finansowany z podatków). Ten być może najbardziej uderzający finansowy aspekt prywatyzacji sektora publicznego nie był, jak się wydaje, szczególnie głęboko analizowany w polskich badaniach

refleksja nad finansowaniem ogółu usług publicznych jako sposobem radzenia sobie z finansowym zaciskaniem pasa europejskich reżimów państwa dobrobytu – jako proces w dużej skali.

Pytania o nowe źródła uczelnianych dochodów i umasowienie szkolnictwa wyższego są ze sobą ściśle powiązane, podobnie jak pytania o prywatyzację szkolnictwa wyższego w Europie, dostęp do edukacji i dopasowanie edukacji do potrzeb rynku pracy. Koncepcje społeczeństwa opartego na wiedzy (i gospodarki opartej na wiedzy) zakładają kluczową rolę wysokiej stopy partycypacji w szkolnictwie wyższym dla konkurencyjności gospodarczej państw i regionów (zwłaszcza w ujęciach proponowanych przez organizacje ponadnarodowe: World Bank 2002, OECD 1999a, 2007i, Santiago et al. 2008a, 2008b).¹⁶ Sprawiedliwy dostęp do edukacji, ekspansja edukacyjna i masowe szkolnictwo wyższe stają się stopniowo kluczowymi pojęciami teoretycznymi i terminami z dziedziny polityki edukacyjnej, obok takich pojęć i terminów jak wewnętrzne zróżnicowanie szkolnictwa wyższego, dywersyfikacja strumieni finansowych w szkolnictwie wyższym czy stratyfikacja populacji studentów. Jednak w jaki sposób miałyby się odbywać dalsza ekspansja systemów edukacyjnych w Europie w ramach istniejących rozwiązań organizacyjnych, administracyjnych i zwłaszcza finansowych oraz w jaki sposób ekspansja ta miałyby przekładać się na lepsze dopasowanie oferty edukacyjnej do potrzeb i oczekiwań rynku pracy?¹⁷

edukacyjnych. Pomimo istnienia kwitnącego sektora prywatnego (z trzydziestoczworoprocentowym udziałem w rynku edukacyjnym w 2008) niemal połowa przychodów z opłat za studia trafia do – w ten sposób prywatyzowanego – sektora publicznego. W konkurencji z sektorem prywatnym, sektor publiczny w kategoriach liczby studentów jest silny, ale w kategoriach finansowych jest bardzo silny. Zarazem, udział przychodów z opłat za studia w sektorze publicznym w ostatnich dziesięciu latach zwiększał się z 15% w 1997 do niemal 25% w 2003 – i od tamtej pory stopniowo spada, aby w roku 2007 osiągnąć poziom 19,8% i w 2008 już tylko 14,4% (GUS SWF 2009: 317-322). Przewidywane są dalsze spadki w związku z procesami demograficznymi. Bardziej szczegółową analizę tego problemu zob. w Kwiek 2009a.

¹⁶ Nie możemy nie wspomnieć o fundamentalnej kwestii związanej z potencjalną zmianą statusu wiedzy powstającej w ramach nowego paradygmatu gospodarki opartej na wiedzy: wiedza staje coraz bardziej *wewnętrzną*, a nie *zewnętrzną* częścią procesów ekonomicznych. Jak piszą Jenny Ozga i Bob Lingard, redaktorzy tomu *Education Policy and Politics*, „wzrost gospodarczy jest uzależniony od maksymalizacji wyników pracowników wiedzy (*knowledge workers*) i wydajności zasobów wiedzy. (...) Wytwarzanie wiedzy znajduje się w coraz bliższych relacjach z polityką gospodarczą: liczy się to, co liczy się dla gospodarki” (Ozga and Lingard 2007: 77-78). Prowadzi to do potencjalnej redefinicji roli naukowca (roli znanej już rzecz jasna z sektora przedsiębiorstw).

¹⁷ Dane z ostatnich lat w Polsce pokazują rosnącą dominację w polskim szkolnictwie wyższym grupy kierunków „nauki społeczne, gospodarka i prawo” wedle „grup kierunków” studiów GUS: z punktu widzenia potrzeb gospodarki grupa o małym znaczeniu, w porównaniu zwłaszcza dwiema: „nauka” oraz „technika, przemysł i budownictwo”. Całkowita liczba studentów w grupie kierunków społecznych, biznesowych i prawnych nadal nieznacznie rośnie, natomiast grup technicznych utrzymuje się na tym samym, niskim poziomie (w perspektywie porównawczej OECD). W 2007 r. nadal ok. 31% studentów pierwszego roku w sektorze publicznym podjęło studia na studiach społecznych i pokrewnych, natomiast w sektorze niepublicznym było to 53%.

Kluczem do przyszłości publicznych subsydiów dla szkolnictwa wyższego będą również procesy demograficzne – rosnąca stopa uzależnienia w gospodarce, starzenie się europejskich społeczeństw, rosnąca populacja osób w wieku poprodukcyjnym i wreszcie, być może, zmiany w myśleniu politycznym związane z rosnącą polityczną rolą osób starszych – w charakterze elektoratu. Inna struktura wiekowa elektoratu może w naturalny sposób wymusić inne priorytety społeczne – w stronę systemów emerytalnych i ochrony zdrowia, zamykając tradycyjne szkolnictwo wyższe coraz bardziej w paradygmacie mniejszego subsydiowania przez państwo i większego finansowania ze środków prywatnych. W dzisiejszym, błyskawicznie ewoluującym świecie, w zasadzie nie można wykluczyć żadnego kierunku rozwoju wypadków; wskazujemy tu tylko na kierunki najbardziej prawdopodobne z dzisiejszej perspektywy. Efekty ewoluowania priorytetów społecznych mogą być różne w różnych krajach; jednak w krajach transformacji ustrojowej mogą one oznaczać wprowadzanie elementów współodpłatności za studia w publicznym szkolnictwie wyższym, kroczenie za przykładem Anglii w Europie i, przede wszystkim za przykładem pozaeuropejskich krajów anglosaskich, na czele z USA i Australią. Można się zatem spodziewać w naszym regionie stopniowego łączenia opłat za studia z rozbudowywaniem systemów pożyczek studenckich i stypendiów, pomimo istniejących wciąż jeszcze ograniczeń konstytucyjnych (w Polsce art. 70 Konstytucji stwierdza, że studia są bezpłatne: „Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością”, co daje pewne pole prawnego manewru, które jak dotąd wystarczało do pobierania opłat przez uczelnie publiczne od studentów zaocznych/niestacjonarnych).

A zatem chociaż można domagać się poważnych wzrostów udziału publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe w PKB posługując się argumentacją odwołującą się do idei „gospodarki opartej na wiedzy” oraz do idei „kapitału ludzkiego”, w praktyce argumentacja ta nie była jak dotąd skuteczna ani w żadnym z najważniejszych państw należących do OECD, ani w krajach transformacji ustrojowej (w przeciwieństwie do wydatków publicznych w przeliczeniu na studenta, nakłady publiczne na instytucje

Wielkim sukcesem transformacji oferty edukacyjnej sektora niepublicznego (oraz wyrazem mądrości studentów tego sektora) jest spadający od kilkunastu lat udział studentów pierwszego roku w tej dziedzinie kierunków: z 77% w 1998 do 62% w 2002 i 53% w 2007 r. Jednocześnie, co bardzo pozytywne, rośnie wyraźnie liczba studentów na kierunkach „nauka”: niemal dwukrotnie w obydwu sektorach wzrosła liczba studentów pierwszego roku (odpowiednio z 5,33% i 3,79% w 1998 do 10,51% i 6,54% w 2007). Badania najbardziej rozwiniętych krajów OECD pokazują, że długoterminowe pożądane zmiany w strukturze studentów w obydwu sektorach obejmują zmniejszanie się udziału kierunków społecznych i pokrewnych oraz zwiększanie się udziału kierunków „nauka” oraz „technika, przemysł i budownictwo”. Również absolwenci ostatnich dwóch grup kierunków studiów mogą otrzymują najwyższą premię płacową za wykształcenie (tradycyjnie najniższą w obszarze OECD otrzymują absolwenci kierunków humanistycznych). W Polsce w ostatnich latach najszybciej w grupie kierunków społecznych i pokrewnych rośnie liczba studentów w niestacjonarnej części sektora niepublicznego oraz stacjonarnej części sektora publicznego (a spada w niestacjonarnej części sektora publicznego).

edukacyjne ogółem jako udział w PKB w 2002 były mniejsze niż całkowite nakłady publiczne i prywatne w 1995 w olbrzymiej większości państw OECD, między innymi w Wielkiej Brytanii, Norwegii, Australii, Francji, Portugalii, USA, Finlandii, Austrii, Niemczech czy Holandii; do wyjątków, z różnych względów, należą natomiast Dania, Polska, Grecja i Turcja, zob. OECD 2006h: 180. Wedle najnowszych danych zebranych przez prestiżowy ośrodek CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies), w latach 1995-2008 niemal wszędzie zmalał udział podstawowego finansowania państwowego w finansowaniu uczelni, spadł wyraźnie jego średni udział w 31 krajach europejskich, do poziomu 67%, natomiast o 50% wzrósł udział przychodów uczelni z opłat za czesne i z kontraktów i grantów badawczych, CHEPS 2010b).¹⁸

Zwiększanie poziomu (publicznego) finansowania publicznej edukacji przypomina zwiększanie opodatkowania obywateli podatkiem od dochodów osobistych w celu podnoszenia standardów usług publicznych: chociaż obywatele krajów transformacji ustrojowej przypuszczalnie chcieliby mieć lepsze publiczne uniwersytety (choć niekoniecznie w ich aktualnej formie), to nie wydaje się, aby byli skłonni płacić tylko z tego (ale również i z innego) powodu wyższe podatki (wystarczy porównać ogólnie pozytywne nastawienie do dobrodziejstw państwa dobrobytu z równie ogólną niechęcią do wyższego opodatkowania dochodów osobistych oraz przywołać tu rosnącą liczbę krajów w regionie, które albo już wprowadziły stosunkowo niski podatek liniowy od dochodów osobistych, albo właśnie zamierzają go wprowadzić; ponadto kraje OECD w większości mają do czynienia z malejącą podstawą opodatkowania: jak niedawno zauważył Pierre Pestieau, „udział regularnej pracy opłacanej stałą pensją spada w wielu krajach, a tym samym udział podatku od dochodów osobistych z pracy w PKB również spada”, Pestieau 2006: 35).

Sytuację, w której rośnie udział publicznego finansowania szkolnictwa wyższego (czy finansowania badań naukowych prowadzonych na uczelniach – w przeciwieństwie do badań prowadzonych w sektorze przedsiębiorstw) w PKB w państwach unijnych w przyszłości wyklucza otwarcie nawet Komisja Europejska – promując w zamian ideę poważnego zwiększania udziału środków prywatnych, zarówno na szkolnictwo (poprzez opłaty za studia), jak i na badania naukowe (poprzez fundusze firm prywatnych). Mówiąc najogólniej, aktualne (oraz prognozowane na przyszłość) warianty redefiniowania państwa dobrobytu w państwach europejskich – niezależnie od tego, czy wiązane jedynie z globalizacją i europejską integracją ekonomiczną, czy tylko z czynnikami krajowymi (łączonymi z kolei na przykład ze zmianami demograficznymi i obyczajowymi), czy też wreszcie wiązane zarazem i z pierwszymi, i z drugim czynnikami – nie dają dzisiaj podstaw do optymizmu w

¹⁸ Głównym źródłem przychodów najważniejszych typów uczelni publicznych są przychody z działalności dydaktycznej. W 2008 r. przychody z działalności dydaktycznej publicznych szkół wyższych osiągnęła poziom 80,6%, a przychody z działalności badawczej 14,1%; w przypadku uniwersytetów odpowiednie wartości wyniosły 83,1% i 12%, w przypadku wyższych uczelni technicznych – 71,2% i 24,1%, a wyższych szkół ekonomicznych – 90,2% i 5,7%. Jednak w strukturze przychodów z działalności dydaktycznej w przyszłości, jak pokazuje trend trwający już kilka lat, udział przychodów z opłat za zajęcia dydaktyczne będzie malał. W 2008 r. dla szkół publicznych wyniósł średnio 18,2% przychodów z działalności dydaktycznej (GUS SWF 2009).

kwestii traktowania nakładów na szkolnictwo wyższe jako priorytetowej inwestycji publicznej. Wprowadzenie powszechnej odpłatności za studia może nieść ze sobą dalekosiężne skutki dla studentów i kadry akademickiej: płacący za studia studenci mogą coraz częściej traktować siebie jako klientów usług edukacyjnych dostarczanych przez kadre akademicką i przez instytucje akademickie (tak jak już ma to miejsce w sektorze prywatnym w kilku krajach transformacji ustrojowej, między innymi w Polsce); może pojawić się też w szerszym zakresie nastawienie menadżerskie i biznesowe poszczególnych jednostek uczelnianych czy też całych uczelni, zależnych w coraz mniejszym stopniu od podstawowych subsydiów publicznych i finansowania budżetowego a coraz bardziej od środków pochodzących z czesnego – co może w konsekwencji doprowadzić do jeszcze większej zapaści w badaniach naukowych; może się również pojawić na uczelniach państwowych więcej ideologii wolnorynkowej i praktyk znanych dotąd bardziej ze świata biznesu, szersze oparcie na siłach rynkowych i dodatkowych, wypracowanych przez siebie (a nie dostarczonych przez państwo) przychodach, oraz intensyfikacja pracy (coraz częściej kontraktowej) kadry akademickiej. Wszystkie te konsekwencje już w jakiejś mierze są obecne w sektorze publicznym z racji prowadzenia płatnych studiów zaocznych. Podczas gdy najlepsze uniwersytety zachodnie stają się coraz bardziej skoncentrowane na badaniach naukowych (i coraz mocniej opierają swoje finansowanie na przychodach zewnętrznych z tzw. trzeciego strumienia finansowego), uczelnie polskie coraz bardziej rozpaczliwie koncentrują się na (płatnej) dydaktyce zaocznej. Rozdzwięk między tymi dwoma typami instytucji w Europie staje się coraz poważniejszy. Trudno dzisiaj przewidzieć pełne konsekwencje potencjalnego wprowadzenia opłat za studia na wszystkich trybach studiowania – ponieważ nie ma uzgodnionych modeli alokacji środków finansowych dla uczelni w takim przypadku, a w związku z tym – nie istnieją też sensowne projekcje finansowe takiego kroku od strony poszczególnych instytucji.¹⁹

Jak wspominaliśmy, szkolnictwo wyższe jest coraz częściej uznawane za koszt publiczny, czy publiczny ciężar, a zdobywane tam wykształcenie – za dobro prywatne. Jednak, jak podkreślają komentatorzy, kształt transferów społecznych nadal, zwłaszcza na krótszą metę, pomimo potężnych presji globalizacyjnych i demograficznych, pozostaje wyborem w dużej mierze politycznym (Gizelis 2005: 159), a rola wyborców w systemach demokratycznych Europy pozostaje fundamentalna przy określaniu głębokości i charakteru restrukturyzacji państwa dobrobytu (Swank 2001: 198, Pestieau 2006: 30).²⁰ O ile można prognozować, iż z

¹⁹ Na przykład kluczowym parametrem takich projekcji byłby udział wpływów z opłat za studia w całości budżetu na kształcenie, czyli odpowiedź na pytanie, czy w nowym systemie nie zastąpiłyby one częściowo dotychczasowej dotacji państwowej na kształcenie.

²⁰ Procesy społeczne i ekonomiczne, które wydają się nieodwracalne, mogą niespodziewanie zmienić kierunek – prawdopodobieństwo zajścia takich zmian jest niewielkie, ale nie jest zerowe (a wyjątkowo istotne w tym kontekście są wszelkie niespodziewane, często z pozoru drobne wydarzenia historyczne. Niewykluczone na przykład, że do poważnych zmian w sposobie myślenia o relacjach państwo-rynek może doprowadzić zapoczątkowany jesienią 2008 globalny kryzys finansowy i nowe, bezprecedensowe sposoby radzenia sobie z nim przez największe gospodarki świata, sposoby trudne do wyobrażenia jeszcze kilka miesięcy wcześniej).

tego właśnie powodu reformowanie podstaw finansowych funkcjonowania sektora emerytalnego i ochrony zdrowia (na przykład w stronę różnych form prywatyzacji i przerzucenia większej odpowiedzialności, w tym odpowiedzialności finansowej, na jednostkę²¹) może być mniejsze niż oczekiwane, to również z tego samego powodu reformowanie podstaw finansowych funkcjonowania szkolnictwa wyższego może z czasem być większe niż się dzisiaj powszechnie przewiduje. O ile w bogatych gospodarkach OECD oznaczać to może brak wzrostów aktualnie wysokich subsydiów państwowych, w większości stosunkowo ubogich gospodarek nowych państw unijnych w Europie Środkowej i Wschodniej może oznaczać to brak wzrostów aktualnie niskich subsydiów państwowych, co może uderzyć zwłaszcza w funkcjonowanie uczelni badawczych.

Finansowanie przez państwo szkolnictwa wyższego, tak samo jak innych elementów sektora publicznego, zależy najogólniej rzecz ujmując, od sytuacji finansów publicznych oraz dominującej filozofii (i ideologii) wydatkowania publicznego. Różnice pomiędzy finansowaniem szkolnictwa wyższego w krajach dawnej UE oraz w postkomunistycznych krajach nowej UE są niezwykle poważne: całkowite wydatki na jednego studenta w większości krajów naszego regionu są niemal trzy razy niższe niż w największych systemach edukacyjnych Europy, z wyjątkiem Czech, Słowacji i Węgier, gdzie są dwa razy niższe (OECD 2009b: 202). Projekcje na przyszłość sugerują, że napięte otoczenie budżetowe w krajach naszego regionu będzie trwało również w najbliższych latach (bądź się zintensyfikuje). W gruncie rzeczy sytuacja, przed którą stają rządy, w obecnych warunkach finansowych, jest sytuacją gry o sumie zerowej: zwiększenie wydatków publicznych na jeden z programów państwa dobrobytu (np. na szkolnictwo wyższe) zasadniczo niesie ze sobą ich zmniejszenie (lub brak wzrostu) w innych dziedzinach, np. w dziedzinie osłon społecznych. Zyski jednej części sektora publicznego pojawiają się kosztem strat innej jego części. (Zarazem jednak wydatki na cele społeczne, co w takiej logice działa przeciwko wzrostom nakładów na szkolnictwo wyższe, rosną niemal w całej UE. Całkowite wydatki na ochronę społeczną – która nie obejmuje edukacji – zwiększyły się między 1990 i 2001 we wszystkich krajach dawnej EU z wyjątkiem Irlandii, Luksemburga i Holandii. W olbrzymiej większości z nich, najbardziej kosztowne usługi społeczne to emerytury; w pozostałych najwięcej kosztuje ochrona zdrowia, zob. szczegółowe dane w Pestieau 2006: 22-24 oraz kolejne tomy *Pensions at a Glance* (ostatni z 2009 r.). Dobry argument powiada, że inwestycje w szkolnictwo wyższe to inwestycje długoterminowe – co jednak oznacza w logice cyklicznie powtarzających się wyborów, że ich waga dla większości partii politycznych w systemach europejskich raczej maleje niż rośnie).

²¹ Co Jacob S. Hacker nazwał w swojej głośnej książce „wielkim przeniesieniem ryzyka” (*the great risk shift*): „ryzyko ekonomiczne zostało ściągnięte z barków rządu i korporacji i przeniesione na coraz bardziej kruche rachunki bankowe pracowników i ich rodzin”. Ów proces jest transformacją fundamentalną, która „łączy niepewności nowych miejsc pracy, napięcia, przed którymi stają współczesne rodziny, rosnące niepewności związane z przechodzeniem na emeryturę i coraz większe luki w ubezpieczeniach zdrowotnych” (Hacker 2006: x).

Taka sytuacja jest bardzo wyraźna w krajach transformacji ustrojowej: procesy transformacji mają swoje priorytety, i w dużej mierze to bieżąca polityka (*politics*) – a nie otwarcie formułowana, długoterminowa polityka rządowa (*policy*) – decyduje o tym, jak dzielić środki publiczne w ramach sektora publicznego. W większości zamożnych demokracji europejskich wybór między najważniejszymi priorytetami nie jest dramatyczny, chociaż, jak się wydaje, stanie się on o wiele trudniejszy w przyszłości. Jak smutno już dawno zauważył Andrei Marga w artykule poświęconym reformowaniu postkomunistycznego uniwersytetu: „polityka i prawo, makroekonomia i finanse, prawa i wolności obywatelskie, kościół i rodzina, wszystkie one stały się przedmiotem namysłu. Ale uniwersytety – pomimo żywotnej roli, jaką odgrywają w dziedzinie badań naukowych oraz w selekcji i formowaniu liderów przyszłości – nie stały się nim nigdy” (Marga 1997: 159). I trudno się z nim nie zgodzić również na gruncie polskim. Nie inaczej wyglądała polityka w odniesieniu do usług całego państwa dobrobytu w regionie Europy Środkowej: Bob Deacon zauważył już w połowie lat dziewięćdziesiątych, że „od razu stało jasne (...), że jakiegokolwiek debaty na temat polityki społecznej zostały relegowane do niemal ostatniego miejsca na liście priorytetów wielu nowych rządów” (Deacon et al. 1997: 92). Jednak trzeba zarazem przywołać poniekąd usprawiedliwiającą uwagę Tomasza Inglota z jego niedawnej, doskonałej książki poświęconej transformacjom państwa dobrobytu w naszym regionie z perspektywy historii (XX wieku): programy i polityki państwa dobrobytu stanowią „najtrudniejsze, najbardziej politycznie wymagające i najbardziej ekonomicznie uciążliwe składniki postkomunistycznych ‘transformacji’” (Inglot 2008: 3).

Szkolnictwo wyższe w krajach naszego regionu (o wiele bardziej niż w krajach starej UE) musi rywalizować z innymi formami wydatków publicznych, a koszty innych form potrzeb społecznych stale rosną, chociaż nie tak szybko jak pomiędzy drugą wojną światową i 1980 rokiem (o „długim wzroście wydatków społecznych” z dłuższej perspektywy historycznej, zob. Lindert 2004). Szkolnictwo wyższe w przyciąganiu funduszy publicznych nie rywalizowało nazbyt skutecznie z innymi programami społecznymi na przestrzeni ostatniej dekady w większości krajów regionu; wystarczy spojrzeć w tym kontekście na niskie publiczne nakłady finansowe na szkolnictwo wyższe w przeliczeniu na studenta i (generalnie) bardzo niskie nakłady na badania naukowe w niemal wszystkich z nich w latach dziewięćdziesiątych. Przyznawanie priorytetu poszczególnym programom państwa dobrobytu w każdym kraju jest zadaniem wysoce upolitycznionym; nie inaczej jest w Europie i w Europie Środkowej.

Szanse w przyszłości na zwiększenie publicznego finansowania publicznego szkolnictwa wyższego, w tym publicznych uniwersytetów, są niewielkie, chyba że pojawią się jakieś nieoczekiwane zmiany w globalnym myśleniu o edukacji i globalnym myśleniu o sektorze publicznym (czego na szczęście nigdy, jak się wydaje, nie można wykluczyć). Jak wspominałem, Komisja Europejska, nie proponuje takich działań ani w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, ani badań naukowych, sugerując w zamian (tak jak w przypadku „3 procent” udziału PKB państw członkowskich przeznaczanych na badania i rozwój), aby do zwiększania nakładów i osiągnięcia tego celu przyczyniły się fundusze prywatne. Jednym z rozwiązań, w ramach których mogłyby się dalej intensywnie rozwijać publiczne uniwersytety w zmieniającym się na

niekorzyść otoczeniu fiskalnym mogłoby być stopniowe przyjmowanie w praktyce modelu „uniwersytetu przedsiębiorczego” w wersji proponowanej i analizowanej przez Burтона Clarka w USA oraz Michaela Shattocka i Garetha Williamsa w Europie, w ramach którego uniwersytety coraz mocniej opierają się w swoim finansowaniu na niepaństwowych i niepodstawowych dochodach (*non-core non-state income*), przy pełnej świadomości ograniczeń tej propozycji oraz wiążących się z nią krótko- i długoterminowych zagrożeń, dosyć dobrze zanalizowanych w literaturze światowej.

Przechodząc do szczegółowego kontekstu finansowania szkolnictwa wyższego i badań naukowych w Polsce: struktura finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce w 2008 r. (w ujęciu historycznym do lat 1998 i 2004) wygląda następująco.

Tabela 1. Wydatki na szkolnictwo wyższe w Polsce w 1998, 2004 i 2008 r.

	Wydatki państwa (centralne i samorządowe) w cenach z 2008 r. w tys. PLN	Wzrost wydatków państwa na szkolnictwo wyższe w porównaniu z rokiem 1998=100	Przychody szkół wyższych w tys. zł w cenach z 2008 r.	Dynamika wzrostu przychodów w stosunku do 1998 r.	Przychody szkół wyższych w tys. USD ²²	Przychody w tys. PLN w przeliczeniu na 1 studenta	Przychody w tys. USD w przeliczeniu na 1 studenta
1998	6 137 559,0	100,00	9 417 778,57	100,00	2 695 646,039	7 392,20	2 115,87
2004	9 358 803, 1	152,48	13 875 370,40	147,3	3 797 309,906	6684,6	1 829,39
2008	11 191 000,0	182,34	17 567 012,10	186,5	7 291 637,099	9112,4	3 782,33

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS i NBP

Wydatki budżetu państwa zarówno centralnego jak i regionalnego rosną w dynamicznym tempie. W roku 2008 r. wzrosły one prawie dwukrotnie w porównaniu z rokiem 1998. Jest to wynikiem dynamicznie zwiększającej się dotychczas liczby studentów. Warto jednak pamiętać, że w roku 2008 r. miał miejsce znikomym wzrost liczby studentów w stosunku do roku 2004. Pomiędzy rokiem 2004 i 2008 dynamika ta jest mniejsza. Przychody na 1 studenta wzrosły w porównaniu z rokiem 1998.

Dynamika wzrostu liczby studentów i przychodów szkół wyższym jest zróżnicowana. W 2004 r. zaobserwowano istotny spadek przychodów uczelni w przeliczeniu na 1 studenta w porównaniu z rokiem 1998. Dynamika wzrostu liczby studentów była w tym samym okresie porównawczym wyższa. Jeśli chodzi o przeliczenie przychodów na 1 studenta w dolarach wskaźnik ten pokazuje Polskę wśród najgorszych krajów spośród krajów OECD. W 2006 r. znaleźliśmy się w ostatniej 10 krajów OECD. W 2006 r. średnio w krajach OECD wydawano na 1 studenta przeciętnie w roku 15 667 USD. Jest to ogromna dysproporcja. Co więcej, wśród krajów gorszych od Polski znalazły się jedynie Turcja, Brazylia, Meksyk, Chile, Rosja i Słowacja (*OECD Education at a Glance*, 2009). Warto podkreślić pozytywny

²² Niedostępne są dane dot. średniego rocznego kursu euro w 1998. Przychody zostały przeliczone na podstawie średniego kursu dolara według NBP podawanego na stronie NBP na dany rok.

trend pomiędzy rokiem 2004 i 2008, gdzie nastąpił prawie dwukrotny wzrost przychodów szkolnictwa wyższego w przeliczeniu na 1 studenta (zarówno w PLN jak i USD).

Największą część przychodów szkół wyższych stanowią przychody z działalności dydaktycznej i badawczej, które stanowią ok. 95% wszystkich przychodów. Warto jednak podkreślić, że w szkołach wyższych dominują przychody z działalności dydaktycznej, które stanowią ogółem ok. 85% przychodów. Szkoły wyższe jako priorytet stawiają sobie dydaktykę, która pochłania większość czasu pracowników akademickich.

W 1998 r. przychody z działalności dydaktycznej stanowiły 80,6% ogółem przychodów we wszystkich uczelniach. W szkołach wyższych państwowych wskaźnik ten był niższy 78%, podczas gdy w szkołach niepublicznych sięgał poziomu ponad 95%. Szkoły niepubliczne ze względu na swoją specyfikę i profil działalności skupiają się niemal wyłącznie na kształceniu. W przypadku szkół publicznych udział przychodów z działalności dydaktycznej był zróżnicowany, ponieważ na uniwersytetach sięgał poziomu 86% a w szkołach technicznych spadał do 78,2%. W 2004 r. udział przychodów z działalności dydaktycznej wzrósł do 84,5% a badawczej spadł do 10,5%. Zdecydowanie w porównaniu z rokiem 1998 należy powiązać tę zmianę z dynamicznie rosnącą liczbą studentów. W 2008 r. przychody z działalności dydaktycznej stanowiły 82,4% przychodów szkół wyższych (12,1% przychody z działalności badawczej).

Na podstawie danych dotyczących struktury przychodów można zauważyć, że udział przychodów z działalności dydaktycznej jest tym wyższy im bardziej humanistyczny jest profil szkoły wyższej. Przykładowo, państwowe wyższe szkoły pedagogiczne, artystyczne, zawodowe, ekonomiczne oraz wychowania fizycznego odnotowują udział przychodów z działalności dydaktycznej na poziomie ponad 90% (a nawet sięgają 95%). Uczelnie o charakterze specjalistycznym jak szkoły wyższe techniczne czy medyczne, gdzie duża część działalności wiąże się z prowadzeniem badań punkt ciężkości jest przeniesiony z dydaktyki. To właśnie szczególnie te uczelnie przyczyniają się do tego, że ogólny udział przychodów z działalności dydaktycznej szkół państwowych jest niższy aniżeli wskaźnik ogólny. Charakter uniwersytetów, w których w znacznej części kształcą się studenci na kierunkach humanistycznych wpływa na fakt, że wskaźniki dla przychodów z dydaktyki są wyższe. Przychody z działalności dydaktycznej w latach 1998-2008 kształtowały się następująco.

Tabela 2. Zmiany w zakresie przychodów z działalności dydaktycznej szkół wyższych

	Przychody z działalności dydaktycznej w cenach z 2008 r. w tys. PLN	Relacja student/pracownik akademicki	Dynamika wzrostu przychodów w porównaniu z rokiem 1998	Środki z budżetu państwa i środki regionalne	Opłaty za zajęcia dydaktyczne w tys. PLN	Pozostałe
1998	7 591 650,5		100,00	4 942 164,4	2 026 970,6	622 515,3
2004	11 574 819		152,47	6 771 269,1	4 085 911,1	717 638,7
2008	14 239 373		187,57	8 799 932,5	4 456 923,7	982 516,7

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych GUS i NBP.

Przychody z działalności dydaktycznej wzrosły w roku 2004 r. o ponad 50% w porównaniu z rokiem 1998. Natomiast już na przestrzeni lat 2004 – 2008 dynamika ta się zmniejszyła. Zmniejszyła się o 30%. W latach 1998-2008 przychody z działalności

dydaktycznej prawie się podwoiły. Co do źródeł finansowania działalności dydaktycznej to najważniejszą rolę odgrywają środki publiczne 61,8% w 2008 r.

Tabela 3. Struktura przychodów z działalności dydaktycznej 1998-2008

Udział poszczególnych źródeł przychodów w strukturze przychodów z działalności dydaktycznej				
		Środki z budżetu państwa i środki regionalne	Opłaty za zajęcia dydaktyczne	Pozostałe
1998	100%	65,1	26,70	8,20
2004	100%	58,5	35,30	6,20
2008	100%	61,8	31,3	6,9

Źródło: GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse 1998,2004 i 2008.*

W przypadku opłat za zajęcia dydaktyczne największy udział miały one w 2004 r. sięgając ponad 35% przychodów z działalności dydaktycznych ogółem. Jest to związane z faktem, że w 2004 r. w porównaniu z rokiem 1998 wzrosła istotnie liczba studentów studiów ogółem, w tym niestacjonarnych. Środki prywatne na przestrzeni lat 1998-2008 stanowią istotne źródło finansowania działalności dydaktycznej. Warto przy tym również zaznaczyć, że liczba studentów na uczelniach niepaństwowych wzrosła w 2008 r. dwukrotnie w porównaniu z rokiem 1998 r. W porównaniu z rokiem 2004 dynamika ta była już zdecydowanie mniejsza i wyniosła ok.13%. Liczba studentów uczelni niepaństwowych w latach 1998-2004 wzrosła o ok.75%.

W zależności od typu szkół struktura źródeł przychodów z działalności dydaktycznej była różna. W przypadku szkół niepaństwowych opłaty za zajęcia dydaktyczne stanowiły w latach 1998-2004 ok. 97% przychodów. W 2008 r. udział ten był nieznacznie niższy. W 1998 r. szkoły niepaństwowe nie miały w strukturze przychodów żadnych otrzymanych ze środków publicznych. W 2004 r. pojawiły się z udziałem 0,1% a w 2008 r. 1%.

Największy udział w przychodach z działalności dydaktycznej osiągnęły szkoły publiczne (82,5%) a spośród nich: uniwersytety (29,6%), wyższe szkoły techniczne (19,1%), akademie medyczne (8,6%), co stanowiło ponad 57% wszystkich przychodów z dz. dydaktycznej. W 2004 r. szkoły publiczne osiągnęły udział przychodów z tej działalności na zbliżonym poziomie 82,1%. Udział poszczególnych typów nie różnił się w istotny sposób. Nieznacznie inna sytuacja była w roku 1998, kiedy to szkoły państwowe osiągnęły udział w wysokości 87,5% w przychodach z działalności dydaktycznej ogółem. Wśród nich najwyższy udział osiągały następujące typy uczelni: uniwersytety (27,9%), szkoły techniczne (24,6%) oraz akademie medyczne (9,4%). Zwłaszcza sytuacja na wyższych uczelniach technicznych uległa zmianie.

Wśród szkół państwowych na przestrzeni lat 1998-2008 r. największy udział w przychodach z działalności dydaktycznej stanowiły środki budżetowe. W 1998 r. w akademiach medycznych sięgnęły one poziomu 89,7% (z opłat zaledwie 6,6%). W przypadku akademii medycznych widoczne jest to zjawisko na przestrzeni badanych lat 1998-2008. Wydaje się, że może być to związane ze specyfiką uczelni, która w tak szerokim zakresie nie prowadzi studiów w trybie studiów płatnych.

W przeciwieństwie do akademii medycznych uniwersytety odnotowywały największy udział opłat za zajęcia dydaktyczne w strukturze przychodów z działalności dydaktycznej na przestrzeni lat 1998-2008. W 1998 r. był to poziom 21,2%, gdzie dla wszystkich szkół

państwowych był to poziom 16,6%. W 2004 r. wzrósł do 27% przy udziale dla wszystkich szkół państwowych na poziomie 21,8%. W ostatnim roku 2008 r. udział ten wyniósł 22,1% (ogółem szkoły państwowe 18,2%). Jednak w roku 2004 i 2008 wysoki udział w przychodach z dz. dydaktycznej miały opłaty w szkołach ekonomicznych. Kolejno 43,3% w 2004 oraz 39,9% w 2008 r. Jest to jednoznacznie związane z rosnącą liczbą studentów studiów niestacjonarnych, co wiąże się z opłatami za prowadzenie zajęć. Przychody z działalności badawczej polskich uczelni w latach 1998-2008 kształtowały się następująco

Tabela 4. Przychody z działalności badawczej

	Przychody z działalności badawczej w l.1998-2008 w cenach z 2008 r. w tys. PLN	Dynamika wzrostu przychodów z dz. badawczej 1998=100
1998	1 226 736,61	100
2004	1 444 193,05	117,73
2008	2 092 365,10	170,56

Źródło: GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse 1998,2004 i 2008.*

Porównując przychody z działalności badawczej na przestrzeni lat 1998-2008 widać rosnącą dynamikę tych przychodów. W porównaniu z rokiem 1998 przychody wzrosły o ponad 17% w 2004 r. i ponad 70% w 2008 r. Dynamika wzrostu przychodów z działalności badawczej jest zbliżona do dynamiki przychodów z działalności dydaktycznej. Jednak, ze względu na dużo mniejszy udział w strukturze przychodów operacyjnych jest to szczególnie ważne.

W strukturze przychodów z działalności badawczej, które stanowiły w 2008 r. 12,1% przychodów operacyjnych najważniejszy element stanowią dotacje na realizację działalności statutowej (43%). Na przestrzeni lat 1998-2008 udział ten w przychodach z działalności badawczej wzrósł. W 2004 r. i 1998 był na zbliżonym poziomie ok. 33%. Duże zmiany miały miejsce w obszarze dotacji na prowadzenie badań własnych. W 1998 r. przychody na badania własne miały udział 20,8%, podczas gdy w 2004 r. spadł ten udział do poziomu 11% a w 2008 r. do ok. 7%. Trzecią ważną kategorią są środki na projekty badawcze. Udział ten w przychodach z działalności badawczej wahał się od ok. 20% w 1998 r. do 23% w 2008 r. Spadł również udział ze sprzedaży usług badawczych i prac rozwojowych z poziomu ok.26% w 1998 r. do 17,8% w 2008 r. w szkołach państwowych.

W przypadku poszczególnych typów uczelni warto zaznaczyć, że przychody z działalności badawczej są generowane głównie przez wyższe szkoły publiczne. Ich udział w 2008 r. wyniósł 98,3%. W latach 2004 i 1998 odpowiednio 99,4% i 99,9%. Szkoły niepaństwowe nie prowadzą właściwie prac badawczych. Warto jednak zaznaczyć, że w tym marginalnym udziale szkół niepaństwowych widać istotną różnicę w zakresie struktury przychodów z dz. badawczej. W 2008 r. prawie 50% przychodów z działalności badawczej stanowiły środki na Finansowanie współpracy naukowej z zagranicą. Podczas, gdy w szkołach państwowych było to zaledwie 10%.

W szkołach państwowych, wyższe szkoły techniczne mają największy udział w strukturze przychodów z działalności badawczej na poziomie 44% (2008 r.) i sytuacja ta utrzymuje się od 1998 r. Wyższe szkoły techniczne prowadzą badania w dość szerokim zakresie na tle pozostałych typów szkół takich jak ekonomiczne, pedagogiczne czy artystyczne. Najmniejszy zaś udział w 2008 r. miały akademie wychowania fizycznego i artystyczne, co wynika z ich specyfiki. W 2004 r. sytuacja była podobna.

Tabela 5. Struktura przychodów z działalności badawczej szkół wyższych według źródeł finansowania w 2004 i 2008 r.

STRUKTURA PRZYCHODÓW Z DZIAŁALNOŚCI BADAWCZEJ SZKÓŁ WYŻSZYCH WEDŁUG ŹRÓDEŁ FINANSOWANIA w 2004 i 2008 r.									
2004									
WYSZCZEGÓLNIENIE	Przychody z działalności badawczej	z tego							
		dotacje na finansowanie działalności statutowej	dotacja na badania własne	dotacje na specjalne programy i urządzenia badawcze	środki na działalność wspomagającą badanie	środki na realizację projektów badawczych	środki na realizację celowych otrzymane na podstawie umowy		sprzedaż pozostałych prac i usług badawczych
							ogółem	w tym z KBN	
		w %							
O G Ó Ł E M	100,00	33,30	11,20	8,40	0,60	20,60	5,40	3,10	20,60
SZKOŁY WYŻSZE PAŃSTWOWE	100,00	33,40	11,20	8,40	0,60	20,70	5,10	3,00	20,50
Uniwersytety	100,00	38,00	14,70	13,60	0,90	17,80	3,70	1,10	11,40
wyższe szkoły techniczne	100,00	29,10	7,20	9,00	0,20	21,80	7,80	5,40	25,00
akademie medyczne	100,00	30,40	11,10	1,10	0,50	21,60	1,70	1,20	33,50
Pozostałe	100,00	41,50	22,00	3,10	3,50	22,50	5,90	4,40	9,00
SZKOŁY WYŻSZE NIEPAŃSTWOWE	100,00	2,90	5,40	0,30	0,40	6,1	43,20	7,9	41,70

2008									
WYSZCZEGÓLNIENIE	Przychody z działalności badawczej	dotacje na finansowanie działalności statutowej	dotacja na badania własne	środki na działalność wspomagającą badania	środki na realizację projektów badawczych	środki na realizację projektów celowych	środki na finansowanie współpracy naukowej z zagranicą	sprzedaż pozostałych prac i usług badawczych i rozwojowych	środki na realizację programów lub przedsięwzięć określanych przez Ministra
	w%								
O G Ó Ł E M	100	43,5	7,9	0,4	23,1	2	10,8	17,6	1,2
SZKOŁY WYŻSZE PUBLICZNE	100	44,1	7,9	0,4	23,1	1,8	10,2	17,8	1,2
Uniwersytety	100	57,2	10,1	0,1	20	0,2	11,6	9,7	0,6
Wyższe szkoły techniczne	100	34	4,6	0,4	26,1	3	12	21,3	1,8
Akademie rolnicze	100	47,8	12	0,1	27,3	0,4	9,5	13,8	0,7
Wyższe szkoły ekonomiczne	100	69,2	16,4	1,6	12,9	3,3	12,5	2	0
Wyższe szkoły pedagogiczne	100	72,9	23,9	0	19,1	4,2	1,4	1,8	0,6
Akademie medyczne	100	43,9	9,2	0,8	19,9	1,1	3,2	26	1,2
Akademie wychowania fizycznego	100	69,5	26,2	0,5	15,8	3,5	6,9	1,1	0,6
Wyższe szkoły artystyczne	100	88,4	23,6	3,8	7	0	0,4	0,3	0
Wyższe szkoły zawodowe	100	35,4	13,7	21,6	19,9	15,3	0	16,8	0
Pozostałe	100	33,2	8,7	0,2	21,4	3,6	2,2	35,2	1,6
SZKOŁY WYŻSZE NIEPUBLICZNE	100	8	3,7	0,8	21,1	11,9	49,3	3,9	0,8
w tym:									
Wyższe szkoły ekonomiczne	100	4,2	1,7	0,6	15,7	4,3	69,3	2,3	0,1
Wyższe szkoły zawodowe	100	12,7	9	1	32,2	40,3	1,3	7,8	3,6

Niezbędne zmiany w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce obejmują przede wszystkim jego organizację i finansowanie (szeroko pojęte). W systemach zachodnich najważniejsze zmiany w ostatnich dwudziestu latach były równolegle wprowadzane w obydwu wymiarach i były ściśle powiązane z wprowadzaniem mechanizmów bardziej racjonalnego wykorzystywania dostępnych publicznych i prywatnych środków finansowych oraz mechanizmów stopniowo coraz silniej uzależniających finansowanie kształcenia i badań naukowych od wymiernych efektów osiąganych w obydwu dziedzinach. Ponadto coraz silniej w reformach podkreślana jest tzw. trzecia misja uniwersytetów, obejmująca w różnych ujęciach innowacje, wymiar regionalny, wymiar współpracy z otoczeniem gospodarczym lub, w wersji amerykańskiej, wymiar *service to the society*.

Udział działu „SW” w wydatkach budżetu państwa w niemal wszystkich latach 1995-2005 (oprócz 2000) rósł bądź nie zmieniał się (od 2,4% w 1995 do 3,7% w latach 1999, 2001, 2002, 2003, 2004 do 4,7% w 2005). Od roku 2005 spada, osiągając poziom 4,5% w 2006 i 4,2% w 2007. Udział działu „nauka” w wydatkach budżetu państwa przez ostatnich kilkanaście lat w zasadzie stoi w miejscu na poziomie ok. 1,5-1,7%, z wyjątkiem nieco lepszych trzech lat (1999, 2000, 2001), kiedy to sięgał poziomu odpowiednio 2,0%, 1,9% i 1,8%. W ostatnich pięciu latach wynosi ok. 1,4% (2003, 2005)-1,5% (2002, 2004, 2006, 2007) (GUS, Nauka i technika, 2009: 35).

Szkolnictwo wyższe w Polsce, jak widać przede wszystkim po międzynarodowych twardych danych porównawczych oraz po tych składnikach globalnych indeksów konkurencyjności gospodarczej, które odnoszą się do systemów SW i B+R, nie przystaje do nowych (i coraz szybciej się zmieniających) wymagań społeczeństwa i gospodarki. Wymierne i prestiżowe koszty (krajowe i międzynarodowe) aktualnego stanu SW i B+R stają się coraz większym obciążeniem dla kraju w sytuacji, w której w Europie i na świecie motorem wzrostu gospodarczego staje się trójkąt edukacja-badania naukowe-innowacje (KE 2006). Przyszłość funkcjonowania tego trójkąta bez równoczesnego i stopniowego reformowania systemów SW i B+R oraz ich stopniowego wyższego dofinansowywania w Polsce jest zagrożona; bez podjęcia obydwu wysiłków: organizacyjnego i finansowego, Polsce grozi stopniowe obsuwanie się na cywilizacyjne peryferie Europy.

Udział sektora biznesowego w strukturze nakładów na B+R w Polsce jest jednym z najniższych pośród krajów UE-27 i wynosi 18% (średnia dla UE-27 wynosi 54,1%). *EU Industrial B+R Investment Scoreboard* KE, ostatni z 2007, podaje tylko dwie firmy na 1000 pośród europejskich form inwestujących w badania naukowe i rozwój (TP SA oraz BRE Bank, obie w szóstej setce, z nakładami na poziomie 14 mln euro rocznie). Jak przypominają „Założenia ...” MNISW, wskaźnik GERD *per capita* w Polsce należy do najniższych w UE i wynosi 84 USD PPP, w porównaniu ze średnią Unii 472 USD PPP, czyli 5,6-krotnie więcej; w krajach Unii wydaje się na działalność B+R w przeliczeniu na 1 badacza (ponownie w USD wedle parytetu siły nabywczej) ponad 100-krotnie więcej. Udział Polski w światowej produkcji naukowej wynosi ok. 1%. Liczba polskich wynalazków zgłaszanych do Europejskiego Urzędu Patentowego

wynosi 4 na 1 mln mieszkańców i jest niższa od wszystkich krajów UE z wyjątkiem Rumunii, a udział wynalazków tzw. patentach triady jest niższy od udziału wszystkich pozostałych krajów OECD, w tym Turcji i Meksyku. Polska ma również najwyższy w Unii wskaźnik badań niezorientowanych na wskazany cel socjoekonomiczny, co sprawia, że mamy jeden z najwyższych w Europie poziom rozproszenia badań naukowych. Większość badaczy w Unii pracuje w sektorze niepublicznym, natomiast w Polsce aż 92% badaczy pracuje w sektorze publicznym i 8% w sektorze prywatnym („Założenia...” MNISW 2009: 35-39; zob. także szczegółowe dane w *Nauka i technika w 2007 r.* GUS 2009).

W systemach europejskich najważniejsze zmiany w tradycyjnie najbardziej prestiżowych uczelniach prowadzą w stronę coraz większej finansowej roli badań naukowych (najlepsze instytucje są zawsze *research-intensive*; prestiż, zewnętrzne fundusze i miejsce w rankingach również biorą się ze skali i jakości prowadzonych badań naukowych. Zmiany te nie dotyczą 80% z 4.000 instytucji europejskich, które koncentrują się na wysokiej jakości kształceniu i na potrzebach studentów, i w tym celu uczestniczą w kolejnych etapach procesu bolońskiego.

W krajach zachodnich najważniejsze niemal wszędzie jest rozróżnienie (praktyczne lub ustawowe) na uniwersytety (badawcze) i wszystkie inne instytucje. Uniwersytety są *research-intensive*, a decyduje o przynależności do tej kategorii poziom otrzymywanego (państwowego i zewnętrznego) finansowania przeznaczonego na badania oraz jego udział w całości budżetu uczelni. Ilość studentów przeważnie nieznacznie przekracza kilkanaście-dwadzieścia kilka tysięcy (przykłady: Harvard, Columbia, Stanford, MIT, Yale etc., również Oksford i Cambridge w Europie), chociaż zdarzają się większe. Najlepsze uniwersytety amerykańskie (aktualnie ponad 30) dysponuje budżetami ponad 1.5 mld USD rocznie. Na tyle ustala się dzisiaj poziom finansowania niezbędny do stania się *world-class university* (minimum 0.5 mld więcej w przypadku obejmowania również szkoły medycznej). Szacuje się, że w Europie może być w sumie w przyszłości ok. 50 uczelni światowej klasy, choć przeważnie o niższym budżecie (Sadlak/Ward). Polska na powstanie uniwersytetu światowej klasy nie ma co liczyć, może natomiast dysponować kilkoma ważnymi ośrodkami w skali europejskiej oraz kilkoma najważniejszymi ośrodkami naukowymi w naszym regionie.

W Polsce, w związku z trendami w finansowaniu w ostatnich kilkunastu latach, mamy do czynienia ze stopniową, instytucjonalną dewaloryzacją wymiaru badawczego funkcjonowania polskich uczelni (jako wymiaru, który w porównaniu z płatnymi studiami zaocznymi, a więc z wymiarem dydaktycznym, przynosi stosunkowo mały wkład do budżetów uczelni), w największym stopniu uniwersytetów (w ramach nauk społecznych i humanistycznych, ale już nie nauk ścisłych), a w najmniejszym uczelni technicznych.

Utrzymanie obecnego systemu zarządzania SW oraz obecnego systemu bodźców (czy raczej antybodźców) rodzi pytanie, czy zwiększenie nakładów na SW i naukę będzie prowadziło do pozytywnych zmian w postaci poprawy jakości badań i kształcenia. Pytanie kluczowe brzmi, w jaki sposób zwiększyć publiczne nakłady na naukę oraz, jednocześnie, zwiększać prywatne nakłady na

naukę, tak aby zagwarantować, że te zwiększone środki będą prowadziły do poprawy jakości badań i kształcenia według powszechnie przyjętych międzynarodowych kryteriów jakości. Jak pokazują doświadczenia krajów zachodnich, zwiększanie dopływu funduszy z drugiego źródła bez zwiększania ich dopływu ze źródeł państwowych nie jest możliwe w systemach niedofinansowanych. Lepsze relacje uniwersytety-przedsiębiorstwa wymagają znacznego wkładu finansowego państwa, a metody zachęcania partnerstw uczelni z gospodarką są powszechnie znane w Europie. Jednak nawet w nich kluczową rolę odgrywa wsparcie państwowe (jak pokazują wyniki projektów UE EUERK i GOODUEP, 2007, 2009).

Należy zgodzić się z tezą raportu *Polska 2030: Wyzwania rozwojowe*: „dopóki uczelnie i instytuty naukowe nie podejmą wysiłku głębokiej reformy kadrowej, nie stworzą przejrzystych zasad awansu zawodowego dla najzdolniejszych naukowców oraz nie nauczą się marketingu wyników własnych badań w sektorze gospodarki, dopóty zaangażowanie sektora prywatnego w finansowanie działalności B&R pozostanie znikome” (2009: 212-213). Raport jednak nie dodaje, że najważniejsze pod tym względem systemy europejskie (angielski, holenderski, niemiecki) dysponują potężnymi, wieloletnimi programami wsparcia tego typu współpracy (np. inicjatywy typu „business vouchers” w Holandii czy TOK w Wielkiej Brytanii, zob. OECD 2008. vol. 2). Ponadto system niedofinansowany nie jest w stanie wzbudzić zaufania sektora przedsiębiorstw, które jest wymagane do każdego partnerstwa uczelni z otoczeniem gospodarczym.

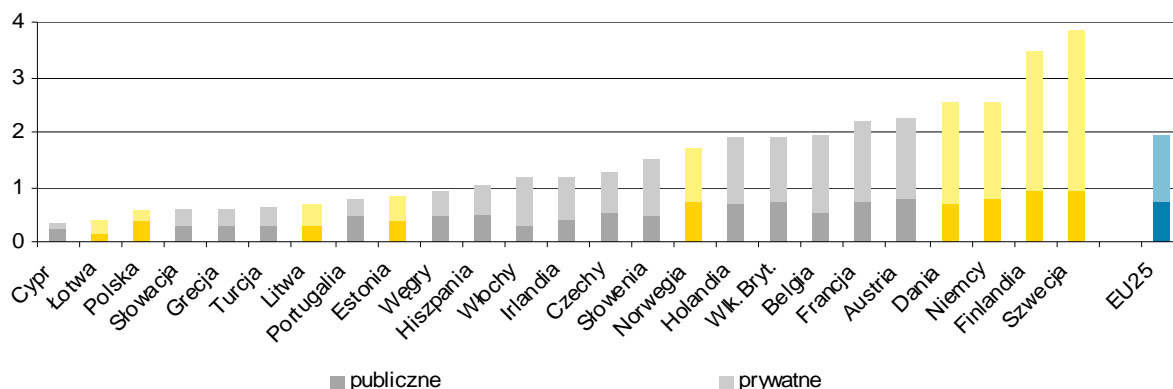
Finansowanie SW pozostaje na przyzwoitym poziomie w odniesieniu do PKB (1,6 %, w tym 0,4 % ze źródeł prywatnych), nieznacznie powyżej średniej dla krajów OECD wynoszącej 1,5% (zob. tabelę poniżej). Jednak w odniesieniu do nakładów na studenta, Polska zajmuje drugie miejsce od końca, przewyższając ich poziomem tylko Estonię. Na niskim poziomie pozostaje finansowanie badań naukowych. Aktualny poziom może w wielu dziedzinach nie wystarczać na staranie się o dodatkowe, konkurencyjne, zewnętrzne finansowanie. System konkurencyjnych grantów w każdym kraju wymaga finansowania bazowego wyraźnie powyżej poziomu przetrwania. W Polsce warunek ten przez wiele lat, a zwłaszcza w latach 90-tych, nie był spełniony. W Polsce z całą mocą ujawnił się konflikt między powszechnością kształcenia na poziomie wyższym i jego jakością. Dalsze obniżanie się jakości kształcenia będzie prowadziło do silnych negatywnych efektów z punktu widzenia konkurencyjności gospodarki oraz jakości kapitału intelektualnego (zob. raportu o Kapitale intelektualnym Polski, listopad 2008).

Dylemat strategiczny, przed którym stają europejskie systemy edukacyjne brzmi, w jaki sposób utrzymać dotychczasowe finansowanie lub, w zgodzie z deklaracjami np. strategii lizbońskiej i propozycjami KE, jak zwiększyć finansowanie badań naukowych do poziomu 3 procent PKB oraz finansowanie SW do poziomu 2% PKB (łącznie ze źródeł publicznych i prywatnych). Finansowanie kształcenia w Europie Zachodniej rośnie zarówno całościowo, jak i, niemal powszechnie, na głowę studenta, i w obliczu prognoz demograficznych opartych na założeniach o starzeniu się większości największych społeczeństw

Europejskich wydaje się ono w Europie niezagrażone. W sytuacji rosnących potrzeb 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. Bez poważnego rozważenia wariantów opcji współpłacenia nadchodzące zmiany demograficzne spowodują radykalny spadek udziału wydatków na badania i SW w Polsce, co będzie prowadziło do cywilizacyjnej zapaści.

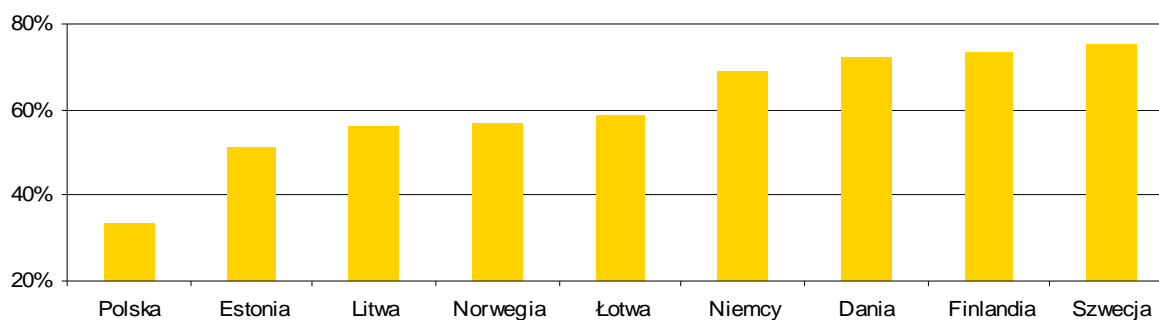
Nakłady na badania naukowe jako odsetek PKB w Europie Zachodniej stale rośnie, ale zarazem zmienia się jego struktura: już dzisiaj w strefie OECD 70 procent funduszy na badania jest wydawanych w sektorze przedsiębiorstw. W systemach o najwyższym poziomie nakładów na badania udział finansowania prywatnego dochodzi do 1-1,5 procent (USA, Korea, Finlandia, Szwajcaria); natomiast struktura finansowania badań w Polsce jest dokładnie odwrotna – o ile w UE-15 państwo finansuje 30 procent badań, a biznes 60 procent, w Polsce to biznes finansuje 30 procent badań, a państwo ok. 60 procent. Poziom wydatków na B+R według źródeł finansowania oraz udział środków prywatnych w B+R pokazują poniższe wykresy.

Rysunek 1. Wydatki na B+R według źródeł finansowania (w proc. PKB, średnia dla lat 2003-2005).



Źródło: WDI 2007, Eurostat

Rysunek 2. Udział wydatków prywatnych w wydatkach na B+R.



Źródło: WDI 2007, Eurostat

Jednocześnie w analizie finansowania szkolnictwa wyższego liczy się nie tylko poziom intensywności nakładów na badania naukowe w ogóle (GERD), ale także

poziom intensywności nakładów na badania naukowe prowadzone w szkolnictwie wyższym (HERD, Higher Education Research and Development) który wyznacza poziom finansowania badań naukowych prowadzonych w szkolnictwie wyższym. Polska, pomimo odwróconej struktury finansowania nauki w stosunku do średniej państw OECD opisanej powyżej, w danych nt. intensywności finansowania badań w szkolnictwie wyższym (HERD) wypada na 6 miejscu od końca, spośród państw UE-27 wypadając lepiej tylko od małego systemu słowackiego (i luksemburskiego). Dane HERD jako udziału w PKB pokazuje poniższa tabela.

Tabela 6. Wydatki szkół wyższych na prace badawczo-rozwojowe jako procent PKB w krajach OECD i w Unii Europejskiej w latach 1995, 2002, 2003, 2004, 2005 i 2006

Kraj	1995	2002	2003	2004	2005	2006
	%%					
Australia	0,39	0,44		0,48		
Austria		0,57		0,59	0,64	0,65
Belgia	0,38	0,41	0,42	0,41	0,41	0,41
Kanada	0,46	0,65	0,67	0,70	0,69	0,69
Czechy	0,08	0,19	0,19	0,18	0,23	0,25
Dania	0,45	0,58	0,60	0,61	0,60	0,63
Finlandia	0,44	0,64	0,66	0,68	0,66	0,65
Francja	0,38	0,42	0,42	0,40	0,40	0,38
Niemcy	0,40	0,42	0,43	0,41	0,41	0,41
Grecja	0,19		0,27	0,27	0,28	0,27
Węgry	0,18	0,25	0,25	0,22	0,24	0,24
Islandia	0,42	0,48	0,60		0,61	
Irlandia	0,26	0,25	0,29	0,33	0,34	0,34
Włochy	0,25	0,37	0,37	0,36	0,33	
Japonia	0,60	0,44	0,44	0,43	0,45	0,43
Korea Pd	0,19	0,26	0,27	0,28	0,30	0,32
Luksemburg			0,01	0,02	0,02	0,04
Meksyk	0,14	0,17	0,16	0,13	0,14	
Holandia	0,57	0,50	0,49			
Nowa Zelandia	0,29		0,37		0,38	
Norwegia	0,44	0,44	0,47	0,47	0,47	0,46
Polska	0,17	0,19	0,17	0,18	0,18	0,17
Portugalia	0,20	0,29	0,28	0,28	0,29	
Słowacja	0,05	0,05	0,08	0,10	0,10	0,12
Hiszpania	0,25	0,29	0,32	0,31	0,33	0,33
Szwecja	0,72		0,85	0,83	0,79	0,76
Szwajcaria		0,64		0,66		
Turcja	0,26	0,43	0,41	0,46	0,43	0,39
Wielka Brytania	0,37	0,44	0,43	0,42	0,45	0,47
Stany Zjednoczone	0,31	0,36	0,37	0,37	0,37	0,37
UE-27	0,34	0,39	0,39	0,38	0,39	0,39
OECD	0,34	0,39	0,40	0,39	0,40	0,39

Źródło: OECD, Main Science and Technology Indicators, Volume 2008/1, s. 40

Wydatki na badania naukowe prowadzone w SW (a nie tylko w dominującym w strukturze GERD sektorze przedsiębiorstw) rosną w całym świecie. W latach 2000-2005 w USA wzrosły o ponad 15 mld USD (do 45 mld USD), a w Niemczech, Anglii i Francji o ok. 2-3 mld, osiągając poziom 8-10 mld USD (2005). W systemach o najniższym poziomie w liczbach bezwzględnych, Polska jest na poziomie średnim (ok. 1 mld USD), odpowiadającym poziomowi Norwegii, Finlandii, Danii, i ustępując państwom o finansowaniu B+R w SW na poziomie 1.5-2 mld USD (Belgia, Szwajcaria, Austria). Nominalne nakłady w Polsce są wyższe niż w Grecji, Portugalii, Irlandii, Czechach, Węgrzech, Nowej Zelandii czy Słowacji. (zob. tab. 7.3 i 7.4 w OECD 2008 vol. 2: 79).

Tabela 7. Wydatki szkół wyższych na prace badawczo-rozwojowe w krajach OECD i w Unii Europejskiej w latach 1995, 2002, 2003, 2004, 2005 i 2006, w milionach dolarów ważonych parytetem siły nabywczej

Kraj	1995	2002	2003	2004	2005	2006
Stany Zjednoczone	22607,5	37191,0	40456,0	43090,0	45831,0	49091,0
Japonia	17105,1	15015,2	15336,7	15775,9	17250,4	17617,4
Niemcy	7348,4	9640,7	10036,5	10152,1	10331,0	10879,1
Wielka Brytania	4216,7	7358,2	7470,9	7923,0	8599,6	9297,5
Kanada	3038,8	6064,3	6629,7	7366,9	7842,5	8282,1
Francja	4598,3	7196,0	7141,6	7085,3	7393,5	7527,7
Włochy	2983,0	5668,2	5859,9	5742,5	5384,8	b.d.
Hiszpania	1604,8	2920,6	3312,4	3484,4	3856,0	4310,7
Korea Pd	1117,2	2334,6	2429,3	2771,4	3040,0	3571,9
Turcja	833,3	1934,4	1885,9	2424,6	2412,3	2505,2
Szwecja	1390,2	b.d.	2292,7	2401,0	2343,3	2412,6
Austria	b.d.	1413,5	b.d.	1605,2	1810,4	1935,5
Belgia	857,8	1271,8	1309,9	1313,2	1378,3	1441,5
Dania	537,7	955,9	981,5	1059,6	1097,6	1214,1
Finlandia	425,5	922,6	952,3	1067,7	1059,7	1113,7
Norwegia	452,2	747,4	823,1	916,4	1029,0	1112,9
Polska	477,6	838,4	785,9	886,3	927,2	964,2
Grecja	300,8	b.d.	663,7	708,3	780,0	829,3
Portugalia	263,1	545,4	555,3	571,2	601,1	b.d.
Irlandia	166,9	321,0	399,0	489,7	537,8	595,4
Czechy	107,3	322,6	350,9	363,1	479,8	553,7
Węgry	165,7	375,5	390,0	353,7	406,6	445,9
Słowacja	24,2	36,2	55,2	81,3	89,1	112,6

Zródło: OECD, Main Science and Technology Indicators, Volume 2008/1, s. 40

Jednocześnie w polskim szkolnictwie wyższym pracuje stosunkowo dużo badaczy (kategoria *researchers*). Wedle metodologii stosowanej przez OECD, w 2006 r. więcej badaczy w europejskim szkolnictwie wyższym (a nie np. w gospodarce) niż w Polsce było tylko w Niemczech, Francji, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii.

Tabela 8.

Higher Education researchers (FTE)							
	1995	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Australia	..	..	42780	..	47734	..	..
Austria	..	..	6977	..	8281	9 187	9 716
Belgium	9 824	12034	12066	12389	13549	13853	14 032
Canada	30 150	34200	34910	38900	41380	..	..
Czech Republic	2 685	4249	4283	4318	4274	7 575	8352
Denmark	5 520	6 105	7 379	7669	7846	8242	8 893
Finland	6 481	11 008	12 391	13 033	13 037	12879	12849
France	53 726	62427	63555	64403	65498	66290	..
Germany	64 434	67962	71292	68243	65764	70843	71 000
Greece	6 068	8544	..	9072	..	11356	12 110
Hungary	4044	5938	5999	5957	5902	5911	6073
Iceland	380	515	..	562	..	585	..
Ireland	1918	2 473	2797	3474	4151	4400	4670
Italy	34516	27146	28301	27774	28226	37 073	..
Japan	242862	200272	179512	172 396	177421	180 494	184319
Korea	19 406	23 083	24 953	26 419	25 522	27 416	28 386
Luxembourg	..	30	..	30	143	157	225
Mexico	11233	..	..	17135	16 043	16 691	..
Netherlands	12679	15750	10 448	10211	..	..	..
New Zealand	3026	8 655	..	9955	..	11731	..
Norway	4 995	5670	..	6251	6800	7512	..
Poland	28 026	35827	37275	38455	39716	40449	37653
Portugal	5 850	8942	9 502	10062	10 509	10956	..
Slovak Republic	3954	4891	4629	5273	6509	6458	7370
Spain	27 666	46964	45727	49196	51616	54028	55443
Sweden	11 873	15851	..	17146	17794	15 125	14740
Switzerland	..	..	11 240	..	12 335	..	..
Turkey	11 784	16 798	17 544	24 226	24 742	25 434	26 713
United Kingdom	47000	..	..	..	..	..	..
United States	181395	..	..	..	..	..	..
EU-27	346 774	420 574	430 266	437 754	449 609	477 566	..
Total OECD	757 502	..	..	..	..	..	..

Źródło: OECD, Main Science and Technology Indicators, April 2008

Finansowanie B+R w Polsce pozostaje na niskim poziomie (w odniesieniu do PKB i nominalnie w USD wedle parytetu siły nabywczej), natomiast finansowanie B+R w szkolnictwie wyższym wygląda przypuszczalnie dużo lepiej niż się powszechnie uważa. Ważna jest również wewnętrzna struktura tych nakładów w kontekście aspiracji rozwojowych Polski oraz celów rozwoju kraju.

Szczegóły finansowania B+R w sektorze SW w podziale na dziedziny nauki pokazuje szczegółowo tabela poniżej (zob. również OECD 2008 vol. 2:82). Widać z niej m.in., że w Polsce skumulowany udział nauk humanistycznych i społecznych jest niższy niż w większości systemów europejskich, a

skumulowany udział nauk inżynieryjnych i przyrodniczych jest ponadprzeciętny (i w Europie ustępuje tylko Słowacji). Biorąc pod uwagę bardzo dobre światowe, mierzalne osiągnięcia takich polskich dziedzin nauki jak chemia i fizyka (odpowiednio 15 i 20 miejsce w rankingach światowych), struktura ta może przynosić dobre efekty.

Tabela 9. Struktura wydatków szkół wyższych na prace badawczo-rozwojowe według dziedzin w wybranych krajach

Kraj	Rok	Nauki						
		Przyrodnicze	Techniczne	Medyczne	Rolnicze	Spoleczne	Humanistyczne	Pozostałe
		% ogółem						
Stany Zjednoczone	2001	39,2	14,8	30,2	6,9	6,0		3,0
Chiny	2005	88,9				11,1		0,0
Rosja	2005	29,5	52,1	2,9	1,5	11,0	3,0	0,0
Rumunia	2004	7,0	60,0	14,9	3,5	2,6	12,0	0,0
Czechy	2005	21,4	36,2	21,0	6,1	9,5	5,8	0,0
Słowacja	2005	44,9	24,2	5,9	9,3	11,1	4,6	0,0
Słowenia	2005	9,1	38,0	16,6	18,1	12,5	5,6	0,0
Polska	2005	27,4	35,4	9,8	8,6	14,3	4,5	0,0
Kanada	2005	80,3				19,7		0,0
Szwecja	2005	19,2	22,8	31,8	5,1	13,1	6,3	1,6
Niemcy	2005	29,3	20,1	25,0	3,6	9,2	12,2	0,6
Austria	2004	32,0	13,8	26,7	4,5	12,9	10,0	0,0
Irlandia	2005	40,0	16,4	16,7	2,4	17,3	7,3	0,0
Belgia	2005	21,0	16,6	27,3	10,4	17,0	7,6	0,0
Holandia	2002	18,3	21,4	28,9	5,6	25,3		0,5
Węgry	2005	23,7	23,5	16,5	9,5	12,4	14,4	0,0
Australia	2004	29,6	11,8	25,3	5,5	21,5	6,4	0,0
Turcja	2005	7,9	14,2	44,1	5,6	18,0	10,1	0,0
Finlandia	2005	25,6	19,6	23,7	2,6	20,5	8,0	0,0
Dania	2005	23,8	12,5	28,3	5,5	13,9	15,9	0,0
Portugalia	2005	29,2	24,9	8,2	7,4	18,4	11,9	0,0
Norwegia	2005	20,5	11,1	33,0	4,8	20,4	10,1	0,0
Japonia	2005	13,0	24,3	26,1	4,5	32,1		0,0
Włochy	2005	31,6	14,5	15,6	4,1	18,6	15,2	0,4
Luksemburg	2005	36,6	25,4	0,0	0,0	25,4	12,7	0,0
Hiszpania	2005	20,7	23,4	15,6	2,0	22,1	16,2	0,0

Źródło: OECD, R&D Statistics (RDS), November 2007, [za:] OECD, Science, Technology and Industry: Outlook 2008, s. 30.

W dyskusjach strategicznych na poziomie KE, w najnowszych pracach OECD oraz w części dyskusji akademickich i eksperckich coraz częściej pojawia się motyw niezależności finansowej – poszukiwania dodatkowych, niepublicznych i

nietradycyjnych źródeł finansowania. Dochody własne uczelni publicznych w najważniejszych systemach SW na świecie są najwyższe w Australii (57%), Kanadzie (45%), Korei (42%), Wielkiej Brytanii (39%), USA (33%) oraz w Polsce (25%) i w Hiszpanii (20%) (zob. Salmi 2009 272 i n.) W Polsce ewolucję przychodów uczelni z czesnego w ostatnich 10 latach prezentujemy w dalszej części.

Uczelnie polskie nie szukają finansowania zewnętrznego na naukę, polskiego i zagranicznego m.in. dlatego, że zdobywanie tych środków odbywa się w warunkach dużej i rosnącej konkurencji. Natomiast zdobywanie środków dydaktycznych, w tym środków z opłat dydaktycznych, jak dotąd było o wiele prostsze, zwłaszcza na kierunkach prowadzących rozbudowane płatne studia niestacjonarne. Udział tych środków w budżetach uczelni nie jest duży, ale tym niemniej staje się znaczący (w 2008 r. 57,2% przychodów uniwersytetów z działalności badawczej pochodziło z dotacji na finansowanie działalności statutowej, ale 20% z projektów badawczych, GUS, SWIIF 2009: 327). Dobre praktyki systemów zachodnich pokazują, że system silnie premiujący jednostki, zespoły badawcze i instytucje, które zdobywają zewnętrzne fundusze może prowadzić do zwiększenia odsetka przychodów zewnętrznych uczelni. Ich rola w świecie rośnie, jak pokazują badania projektu CHINC z 2005 (*Changes in European Higher Education Institutions' Research Income, Structures and Strategies*), chociaż nie tak szybko jak się powszechnie uważa.

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). 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.. Raport OECD o Polsce konkluduje, 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.

Instytucje SW w Polsce jak dotąd nie mają możliwości funkcjonowania w trybie konkurencyjnym i opartym na ocenie jakości badań naukowych (choć na tej podstawie wyznacza się poziom dotacji na działalność statutową); jednostki, zespoły, uczelnie i ich części nie starają się o zewnętrzne dofinansowania, m.in. dlatego, że ich pula w Polsce jest stosunkowo ograniczona. Najlepsze jednostki, zespoły, uczelnie i ich części w najlepszych systemach zachodnich funkcjonują z kolei bardzo często w oparciu o konkurencyjne fundusze zewnętrzne (choć równie kluczowy jest niezmiennie wysoki poziom funduszy podstawowych; poniżej pewnego poziomu, starania o konkurencyjne fundusze zagraniczne jest bardzo utrudnione). Wyniki starań polskich naukowców o prestiżowe granty European Research Council wyglądają bardzo źle: w ostatnim konkursie w kategorii *ERC Advance Grants* Polska zdobyła jeden grant (który będzie realizowany w Instytucie Fizyki PAN).

Kluczem do uruchomienia systemu konkurencyjnego i wprowadzenia do SW ducha akademickiej przedsiębiorczości jest zapewnienie stałego, ale pozyskiwanego w trybie konkurencyjnym, z wykorzystaniem międzynarodowych mierników jakości, finansowania podstawowego, które pozwoli na starania o zewnętrzne finansowanie dodatkowe. Być może, w polskiej sytuacji, nawet finansowanie podstawowe będzie musiało być ponadprzeciętnie trudne do zdobycia dla wszystkich zespołów badawczych, czyli – konkurencyjne.

W systemie konkurencyjnym następuje coraz większa koncentracja środków w coraz mniejszej liczbie najlepszych ośrodków. Wyścig o fundusze zewnętrzne obejmuje wyłącznie uczelnie badawcze, które często w ramach swoich strategii instytucjonalnych stawiają na poszczególne dziedziny nauki, w których mogą liczyć na osiągnięcie doskonałości (wybór pewnych dziedzin strategicznych dla uczelni odbywa się zawsze kosztem innych, pominiętych dziedzin; w skali kraju zob. *Inicjatywa dla Doskonałości* w Niemczech – dodatkowe 1,9 mld euro na lata 2006-2011, Japonia: *Centre of Excellence Programme*, USA: *21st Century Competitiveness Act* – zob. Sadlak 2008). Nagroda za zwycięstwo w konkurencyjnym wyścigu jest bardzo znacząca finansowo i prestiżowo.

Dane europejskie dotyczące finansowania SW (Eurostat wrzesień 2009) oraz dane europejskie dotyczące finansowania B+R (Eurostat wrzesień 2009), pokazują skalę niedofinansowania SW i B+R w Polsce. Średnie nakłady na B+R w 2007 dla EU-27 wynoszą 1,85% PKB, natomiast Polska osiągnęła poziom 0,57%. Jednak najważniejszymi wymiarami niedofinansowania nauki w Polsce są dwa inne wskaźniki: całkowite nakłady na naukę wyrażone w mld euro oraz roczne nakłady na badacza. Wedle danych Eurostatu (wrzesień 2009), Polska przeznaczyła na B+R 1,764 mld euro z 229 mld euro wydanych w EU-27, w porównaniu z 61 mld w Niemczech, 39 mld we Francji, 36 mld w Wielkiej Brytanii, 11 mld w Szwecji i prawie 10 mld w Holandii. Według najnowszych danych Eurostatu, poziom nakładów na badacza (*researcher*, niezależnie od jego umiejscowienia sektorowego) w Polsce w 2007 r. wyniósł 23,5 tys. EUR, natomiast w zachodnich systemach wyniósł 111 tys. EUR w Belgii, 124 tys. EUR w Niemczech, 135 tys. EUR w Irlandii, 108 tys. EUR we Francji, 106 tys. EUR w Holandii, 131 tys. EUR w Austrii, 11 tys. EUR w Finlandii, 155 tys. EUR w Szwecji czy 110 tys. EUR. Zaledwie kilka krajów EU-15 sytuowało się na poziomie poniżej 100 tys. EUR rocznie na badacza, m.in. Hiszpania, Portugalia i Grecja. Różnice w nakładach są zatem kilkukrotne

Przeniesienie finansowania badań naukowych z kategorii „dotacje na finansowanie działalności statutowej” (która poprzez kategoryzację jednostek jest już stosunkowo konkurencyjna) do bardziej konkurencyjnej kategorii „środki na realizację projektów badawczych” nie wystarczy, ponieważ nie zwiększy ilości funduszy w systemie, chociaż jest bardzo ważne. Państwo musi w ramach nowej strategii pokazać, że jest w stanie zapewnić dojście do określonego, średniego poziomu finansowania B+R znanego ze średniozamożnych gospodarek UE (nie wspominając o celach strategii lizbońskiej: 2% PKB na SW i 3% PKB na badania naukowe, w tym jedna trzecia ze źródeł prywatnych). Zmiany w

organizacji i zarządzaniu SW i B+R oraz w polityce kadrowej w SW w krajach najbardziej rozwiniętych w parze ze zmianami w finansowaniu.

Systemy R&D w krajach rozwiniętych są systemami opartym na finansowaniu konkurencyjnym. W systemach zachodnich dotacje na działalność statutową otrzymują najczęściej tylko uczelnie badawcze i najlepsze uczelnie akademickie, czyli o dużym potencjale badawczym potwierdzonym zarówno obecnością wykwalifikowanej kadry, jak i jej efektami badawczymi. Sektor nieakademicki najczęściej w ogóle nie ma dostępu do niekonkurencyjnych funduszy na badania; natomiast ma otwarty dostęp do funduszy konkurencyjnych, czyli grantów na badania naukowe. Jednym z dylematów na który musi odpowiedzieć SSW2020 jest zasadność ograniczenia statutowych funduszy na badania tylko do tych uczelni, lub grup badawczych w ramach uczelni, które są w stanie zapewnić wysoką, międzynarodową jakość badań (obok istniejącego systemu parametryzacji jednostek).

Głównym źródłem przychodów najważniejszych typów uczelni publicznych są przychody z działalności dydaktycznej. W 2008 r. przychody z działalności dydaktycznej publicznych szkół wyższych osiągnęła poziom 80,6%, a przychody z działalności badawczej 14,1%; w przypadku uniwersytetów odpowiednie wartości wyniosły 83,1% i 12%, w przypadku wyższych uczelni technicznych – 71,2% i 24,1%, a wyższych szkół ekonomicznych – 90,2% i 5,7%. Jednak w strukturze przychodów z działalności dydaktycznej w przyszłości, jak pokazuje trend trwający już kilka lat, udział przychodów z opłat za zajęcia dydaktyczne będzie malał. W 2008 r. dla szkół publicznych wyniósł średnio 18,2% przychodów z działalności dydaktycznej.

Zasady konkurencyjnego zdobywania funduszy na badania nie były dotąd w polskim systemie szeroko wykorzystywane (np. w 2008 r. struktura przychodów z działalności badawczej w szkołach publicznych wyglądała następująco: 44,1% pochodziło z dotacji na finansowanie działalności statutowej, 7,9% z dotacji na badania własne, 23,1% ze środków na realizację projektów badawczych, 10,2% ze środków na finansowanie współpracy naukowej z zagranicą, a 17,8% ze sprzedaży „pozostałych prac i usług badawczych i rozwojowych” (GUS 2009: 327).

Struktura przychodów uczelni w rozbiciu na trzy kategorie: finansowanie podstawowe (*core funding*), czesne (finansowanie przez studentów) oraz kontrakty (finansowanie konkurencyjne, finansowanie pochodzące z projektów) dla krajów analizowanych w projekcie CHINC (2005) pokazuje, że (zob. CHINC 2005, Jongbloed 2008) (a) dominującym źródłem finansowania są środki państwowe we wszystkich 11 krajach (Czechy, Dania, Francja, Niemcy, Węgry, Włochy, Holandia, Norwegia, Hiszpania, Szwajcaria i Wielka Brytania (oprócz Wielkiej Brytanii). Ich udział we wszystkich krajach przekraczał dwie trzecie; w Wielkiej Brytanii w 2002/2003 wyniósł jednymi 37%, (b) czesne jest ważnym źródłem przychodów tylko w 3 krajach (Włochy, Hiszpania i Wielka Brytania), (c) zagregowany udział grantów i kontraktów pokazuje zróżnicowanie między krajami, od 10% w Hiszpanii do 25% w Wielkiej Brytanii, jednak większość analizowanych krajów mieści się w przedziale 10-20% oraz (d) w latach 1995-2003 obserwuje się nieznaczne zmniejszenie udziału nakładów państwowych, nie

notuje się żadnych zmian w udziale finansowania pochodzącego z chesnego oraz ogólne zwiększenie udziału grantów i kontraktów zdobywanych na drodze konkurencyjnej (Jongbloed 2008: 21).

Polska nie odbiega tutaj znacznie od średniej analizowanych powyżej krajów, natomiast z perspektywy wszystkich krajów OECD wypada poniżej ich średniej z racji dużej konkurencyjności obowiązującej w systemach pozaeuropejskich (zwłaszcza amerykańskim).

Dane dotyczące udziału przychodów z najważniejszych źródeł w wybranych uniwersytetach europejskich (Jongbloed 2008: 23 za: Aghion et al, 2008) wskazują, że udział przychodów pochodzących z konkurencyjnych grantów wynosi 21% dla Wielkiej Brytanii, 22% dla Niemiec i 34% dla Szwecji z jednej strony, a 10% dla Hiszpanii, 12% dla Włoch i 15% dla Holandii (zob. tabela w Jongbloed 2008: 23).

W stosunku do lat poprzednich, udział kluczowych z punktu widzenia konkurencyjności środków na realizację projektów badawczych stale rośnie: z 20,7% w 2004, 21,5% w 2005, 22,8% w 2006, 21,8% w 2007 do 23,1% w 2008. Jednocześnie łącznie dotacja na finansowanie działalności statutowej i dotacja na badania własne w tych samych latach również rosła: w 2004 stanowiła 44,6% (33,4% i 11,2%), a w 2008 już 52% (44,1% i 7,9%), a różnicę trzeba przypisać spadającej w tym czasie sprzedaży prac i usług badawczych, które przypisuje się poziomowi relacji finansowych uczelni z ich otoczeniem gospodarczym. I tak w 2004 r. wskaźnik ten wynosił 20,5%, w 2005 17,4%, w 2006 16,5%, w 2007 15,5%, a w 2008 już tylko 9,7%. Jak widać, dynamika spadku udziału przychodów z tego tytułu w ramach przychodów z działalności badawczej jest niezwykle niepokojąca (jednak w liczbach bezwzględnych, przychody te wzrosły z 281 493,2 tys. PLN w 2004 do 365 995,2 tys. PLN w 2008, czyli o 30%).

Rysunek 3. Przychody ze sprzedaży prac i usług badawczych i rozwojowych w uczelniach publicznych w latach 2004-2008 (w mln PLN)

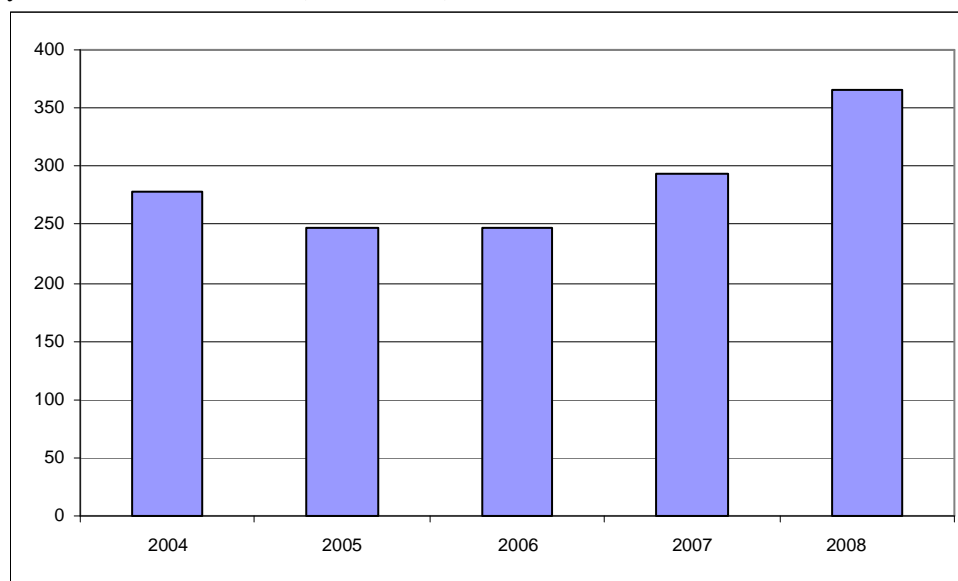
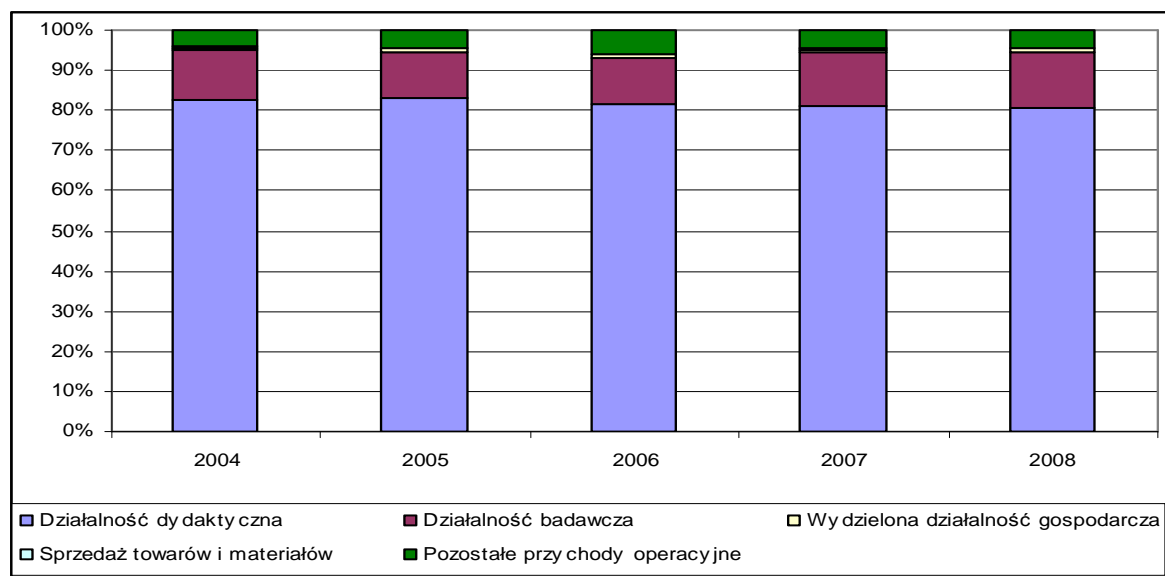


Tabela 10. Struktura przychodów z działalności operacyjnej publicznych szkół wyższych w Polsce w latach 2004-2008.

Źródła przychodów	2004	2005	2006	2007	2008
	%				
Działalność operacyjna ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
w tym:					
Działalność dydaktyczna	82,4	83,3	81,5	81,0	80,6
Działalność badawcza	12,5	11,4	11,6	13,6	14,1
Wydzielona działalność gospodarcza	0,7	0,7	0,7	0,6	0,7
Sprzedaż towarów i materiałów	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Pozostała działalność operacyjna	4,2	4,4	6,0	4,6	4,4

Źródło: GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2004, s. 258; GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2005, s. 310; GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2006, s. 304; GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2007, s. 246; GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2008, s. 320.

Rysunek 4. Struktura przychodów z działalności operacyjnej publicznych szkół wyższych w Polsce w latach 2004-2008



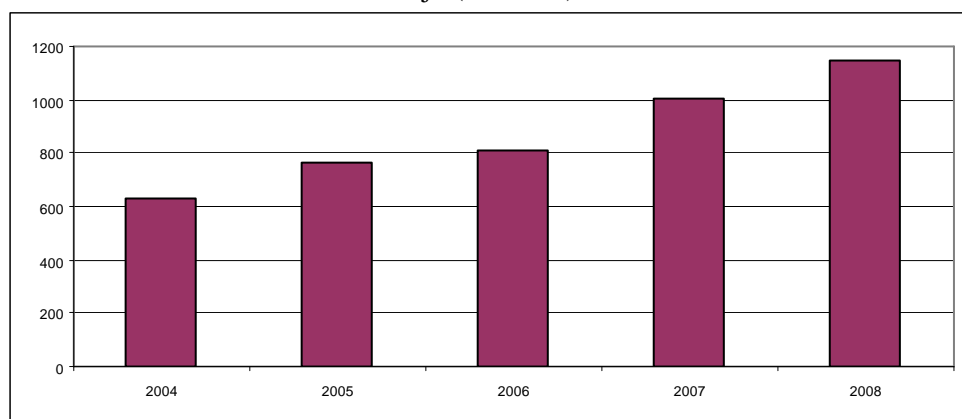
Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2004, s. 258; GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2005, s. 310; GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2006, s. 304; GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2007, s. 246; GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2008, s. 320.

W latach 2004-2008 nastąpił bardzo wyraźny wzrost ilości środków uzyskiwanych w sposób konkurencyjny w liczbach bezwzględnych: w 2004 r. były to środki na działalność wspomagającą badania, środki na realizację projektów badawczych oraz projektów celowych, w sumie 400 435 tys. PLN (w tym 282 631,4 tys. PLN na realizację projektów badawczych), natomiast w roku 2008 r. kwota tych samych, konkurencyjnie rozdzielanych środków wyniosła już w sumie 557 266,4 tys. PLN (w tym 475 269,4 tys. PLN w ramach środków na realizację projektów badawczych).

Tabela 11. Przychody z działalności badawczej publicznych szkół wyższych nie będące dotacjami na finansowanie działalności statutowej* (w mln zł)

Rok	Przychody z działalności badawczej
2004	629,6798
2005	762,2954
2006	809,9252
2007	1005,1579
2008	1149,5701

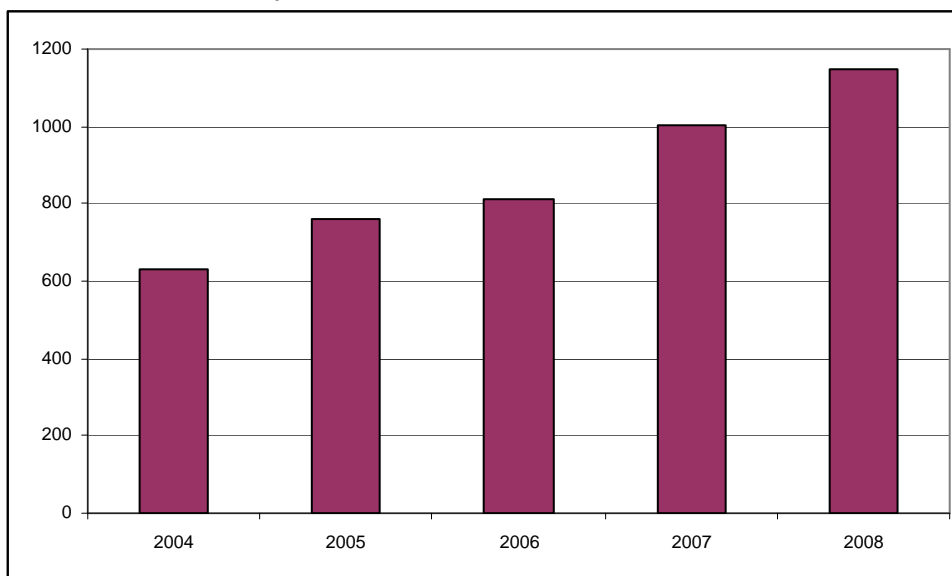
Rysunek 5. Przychody z działalności badawczej publicznych szkół wyższych nie będące dotacjami na finansowanie działalności statutowej* (w mln zł)



*W celu ujednoczenia metodologii dla danych z 2004 roku przyjęliśmy, że dotacja na badania własne, dotacje na specjalne programy i urządzenia badawcze oraz środki na działalność wspomagającą badanie wchodzi w skład dotacji na finansowanie działalności statutowej.

Widać z powyższych danych wyraźnie, że rośnie udział i poziom dotacji – od 2004 do 2008 r. jej poziom wzrósł z 607 162,7 tys. PLN do 1 071 092,1 tys. PLN. W okresie ostatnich pięciu lat, poziom dotacji wzrósł o 76%, natomiast poziom wszystkich kategorii środków uzyskiwanych na drodze konkurencyjnej, w tym poziom środków na projekty badawcze, wzrósł o ok. 40%, w tym dla projektów badawczych – o ok. 70%. Zmiany w strukturze przychodów analizowane nie pod kątem udziału procentowego, ale w liczbach bezwzględnych pokazują, że polski system stopniowo zwiększa zarówno poziom dotacji, jak i środków konkurencyjnych. Szczególnie ważny podkreślenia jest znaczny wzrost środków na realizację projektów badawczych, czyli ten segment konkurencyjnego finansowania nauki, który wyraźnie staje się najważniejszy w dobrych systemach europejskich.

Rysunek 6. Przychody z działalności badawczej publicznych szkół wyższych nie będące dotacjami na finansowanie działalności statutowej (w mln zł)¹



¹ Dla zachowania jednolitej metodologii w danych z 2004 roku przyjęliśmy, że dotacja na badania własne, dotacje na specjalne programy i urządzenia badawcze oraz środki na działalność wspomagającą badanie wchodzi w skład dotacji na finansowanie działalności statutowej. Źródło: GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2004, s. 262; GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2005, s. 314; GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2006, s. 308; GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2007, s.250; GUS, Szkoły wyższe i ich finanse w roku 2008, s. 326.

Przygotowanie mentalne do konkurencyjnego funkcjonowania w badaniach naukowych będzie w Polsce rosło wraz z dalszym wzrostem poziomu tego segmentu środków. Nieprzygotowanie organizacyjne odnosi się do niskiego poziomu profesjonalizacji kadry administracyjnej, w tym finansowej, odpowiedzialnej zwłaszcza za międzynarodowe programy badawcze; a nieprzygotowanie finansowe odnosi się do rosnących, np. w unijnych projektach badawczych, wymagań dotyczących wkładu własnego i coraz mniejsze możliwości bezkosztowego (tradycyjnie po stronie polskiej) uczestnictwa w programach ramowych UE czy programach ESF. Bardzo pozytywne jest duże i rosnące wsparcie finansowe MNISW udziału polskich naukowców w projektach unijnych: od wsparcia koordynacji ich przygotowania, po dofinansowanie ich uczestnictwa w zwycięskich projektach.

Z perspektywy odzyskiwania składki Polski do unijnego budżetu na naukę (tylko 53% w 2008) oraz szerszej integracji polskich naukowców z nauką krajów zachodnich, jest wsparcie finansowe MNISW udziału polskich naukowców w projektach unijnych jest kluczowe. W roku 2008 wyniosło 226 635,4 tys. PLN, w tym 209 320,3 dla uczelni publicznych. Niezwykle pozytywny jest wysoki poziom wykorzystania tych środków w przypadku szkół niepublicznych – udział tego sektora wyniósł 7,6% (17 315 tys. PLN). Szkolnictwo niepubliczne stosunkowo dobrze radzi sobie z tym strumieniem państwowego wsparcia konkurencyjnego badań naukowych.

W najlepszych systemach szkolnictwa wyższego w Europie rola konkurencji (połączona ze współpracą, najczęściej w ramach różnorodnych związków sieciowych zespołów badawczych i instytucji) w zdobywaniu środków na badania jest duża lub

bardzo duża. Polscy naukowcy ponoszą porażki w prestiżowych konkursach European Research Council (ERC), w których liczy się przede wszystkim, oprócz pomysłu na badania, jakość badacza i jego wcześniejszych osiągnięć badawczych w konkurencyjnym, ale i stymulującym środowisku naukowym.

Podsumowując, w Europie wyraźnie zaznaczają się dwa trendy. Po pierwsze, rośnie rola konkurencyjnego finansowania uczelni z tytułu prowadzonych badań, oraz rosną wymogi dotyczące jakości i wkładu własnego w ubieganiu się o granty badawcze. Te trendy są jeszcze silniej obecne w dużych międzynarodowych grantach badawczych. W Polsce nakłady na badania są rozproszone dziedzinowo i instytucjonalnie, a chociaż rola finansowania konkurencyjnego rośnie, oraz rośnie jego udział w finansowaniu działalności badawczej, nie rosną w zadowalającym tempie (w perspektywie strategii lizbońskiej) całkowite państwowe i prywatne nakłady na badania.

Polska wyjątkowość w finansowaniu uczelni, a zwłaszcza wyjątkowość w zdobywanym finansowaniu zewnętrznym, uniezależniającym instytucje SW od państwa to potężna (choć malejąca) rola opłat za czesne w sektorze publicznym jako przykład finansowania zewnętrznego, które prowadzi do erozji podstawowych funkcji badawczych uniwersytetu (negatywna koncentracja uwagi instytucji, wydziałów, instytutów i kadry na dodatkowych, płatnych studentach zaocznych i płynących stąd dodatkach do budżetów i pensji).

Fundamentalne znaczenie dla diagnozy stanu SW ma realne założenie o dalszym spadku przychodów z czesnego, w związku z trendem trwającym kilka lat. Stopniowo zmienia się struktura wpływów z czesnego w ramach podziału między sektor publiczny i niepubliczny, maleje udział sektora publicznego (w 2008 r. uczelnie publiczne zebrały z rynku tylko 47,9% opłat za zajęcia dydaktyczne, a uczelnie niepubliczne – 52,1%; od 2006 r. różnica ta się powiększa na korzyść tych ostatnich). Maleje liczba kandydatów na płatne studia zaoczne w sektorze publicznym i związany z tym udział w przychodach uczelni. Nie należy mylić najbardziej wartościowych wpływów z badań naukowych (rosnących w sektorze zachodnich uczelni badawczych) z mniej wartościowymi (i w zasadzie mało znanymi w systemach Europy kontynentalnej) wpływami z opłat dydaktycznych w Polsce. Oba trendy pokazują wpływy zewnętrzne do uczelni (rosnącą finansową niezależność uczelni od podstawowych dotacji państwowych), ale są to trendy radykalnie rozbieżne. Ponadto trend ten w Polsce może ulec dramatycznemu załamaniu w wyniku nadchodzących zmian demograficznych.

Relatywne niedofinansowanie kształcenia w Polsce (niski poziom finansowania studentów per capita) rodzi pytanie o przyszłość czesnego pobieranego o studentów dziennych w sektorze publicznym (oraz równoległe pytanie o potencjalne dofinansowanie przez państwo kształcenia studentów stacjonarnych w sektorze niepublicznym). W krótkiej perspektywie wprowadzenie tych opłat wydaje się mało prawdopodobne z wielu powodów: systemy europejskie w zasadzie dopiero zaczynają eksperymentować z wprowadzaniem opłata za czesne i obudowywaniem ich systemami pomocy studenckiej (stypendiów i kredytów). To jeden z największych dylematów w tych gwałtownie rosnących systemach europejskich, w których niemożność osiągnięcia lub utrzymania wysokiego poziomu finansowania na głowę

studenta powoduje stałe obniżanie jakości kształcenia (i, pośrednio, poziomu prowadzonych badań naukowych).

Dylematy wokół współodpłatności za studia nie są istotne dla olbrzymiej większości stosunkowo dobrze finansowanych systemów edukacyjnych w Europie od strony czysto finansowej; są one natomiast bardzo istotne co do zasady oraz w obliczu rosnącego przekonania w społeczeństwach wysokorozwiniętych, że edukacja na wyższym poziomie 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 niepublicznym (oraz, tak jak w Polsce, obowiązuje w niestacjonarnej części sektora publicznego), a z badań socjologicznych wynika, że ze studiów finansowanych przez podatki wszystkich obywateli (bezpłatnych, czyli *tax-based*) korzystają w nieproporcjonalny sposób studenci pochodzący z klasy średniej. Polska może wprowadzić system opłat który będzie sprawiedliwy, czyli nie będzie ograniczał dostępu do edukacji na wysokim poziomie zdolnej młodzieży, która pochodzi z mniej zamożnych rodzin (choć pojawia się pytanie o polityczną wykonalność projektów idących w tę stronę). Inny dylemat brzmi, w jaki sposób połączyć wysokość ewentualnych opłat (i dofinansowania) z jakością edukacji oraz czy i jak wykorzystać potencjał tkwiący w kredytowych mechanizmach finansowania opłat za chesne.

Przy założeniu równego (i sprawiedliwego – *equitable*) dostępu do SW, asymetria w przekroju społeczno-ekonomicznym studentów płacących za studia i studentów za nie nie płacących 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 etc). 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 był tradycyjnie powszechny i wynikał ze specyficznie europejskiego rozumienia modelu państwa dobrobytu (wyjątkiem są kraje anglosaskie o liberalnym modelu społecznym). Dzisiaj zmienia się nastawienie wobec chesnego zarówno studentów, jak i kadry akademickiej w całej Europie (polscy studenci akceptują wprowadzenie chesnego na poziomie niższym niż średnia dla UE-27 (27%, przy średniej unijnej 33%, a Polska znajduje się na 11 miejscu na 31 badanych państwach w odpowiedzi na pytanie o bezpłatne SW, przed wszystkimi dużymi systemami SW w Europie, zob. raport Eurostatu 2009: 10).

Kwestią równoległą jest stały postulat wyrażany przez reprezentantów sektora niepublicznego: dofinansowanie kształcenia studentów studiów stacjonarnych, w oparciu głównie o argumenty odwołujące się do sprawiedliwości społecznej oraz poszanowania zasad zdrowej konkurencji między sektorem niepublicznym i publicznym (120.000 na 659.000 wszystkich studentów w tym sektorze, czyli 18,2 % w 2008 r.). Pytanie to nie ma dobrej odpowiedzi w systemach zachodnioeuropejskich, ponieważ nie funkcjonuje w nich, w takiej skali jak w Polsce, szkolnictwo niepubliczne. Niezależnie od argumentów ideowych, jak się wydaje, wszelkie

uszczerpienie budżetu szkół publicznych w kategorii kształcenie kosztem poszerzenia listy beneficjentów wsparcia państwowego jest w tej chwili nie do przyjęcia (pojawia się jednak pytanie, dlaczego dobra uczelnia niepubliczna nie miałaby dostać finansowani kosztem słabej uczelni publicznej). Podobnie w żadnym kraju europejskim nie funkcjonuje na poziomie SW system bonów edukacyjnych (*vouchers*), a doświadczenia z nimi z krajów latynoamerykańskich są bardzo niejednoznaczne. W żadnym kraju europejskim państwo nie wspiera kształcenia w SW w sektorze niepublicznym (w sensie własności).

Dylemat dotyczący przyszłości sektora niepublicznego w Polsce po 20 latach jego istnienia jest bardzo ważny z racji jego potężnego (34% w 2008 – najwięcej w Europie) udziału w rynku edukacyjnym oraz komplikującej się sytuacji demograficznej, która przewiduje obniżenie ilości studentów z 2 mln w 2009 do 1,2-1,3 w 2022. Może się okazać, że miejsca dla 80% płatnych uczelni niepublicznych 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 SW 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? Brak działania jest także działaniem. Wybór strategiczny zależy od całościowej oceny 20 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 marki, dyplomy i kwalifikacje, nisko oceniane przez rynek pracy (podobnie jak zaoczny, płatny system w sektorze publicznym, który jednak zaczyna się zmniejszać).

Podsumowując, po pierwsze, niezbędne zmiany w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce obejmują przede wszystkim jego organizację i finansowanie (szeroko pojęte). W systemach zachodnich najważniejsze zmiany w ostatnich dwudziestu latach były równoległe wprowadzane w obydwu wymiarach i były ściśle powiązane z wprowadzaniem mechanizmów bardziej racjonalnego wykorzystywania dostępnych publicznych i prywatnych środków finansowych oraz mechanizmów stopniowo coraz silniej uzależniających finansowanie kształcenia i badań naukowych od wymiernych efektów osiągniętych w obydwu dziedzinach. Szkolnictwo wyższe w Polsce nie przystaje do nowych wymagań społeczeństwa i gospodarki. Wymierne i prestiżowe koszty (krajowe i międzynarodowe) aktualnego stanu SW i B+R stają się coraz większym obciążeniem dla kraju w sytuacji, w której w Europie i na świecie motorem wzrostu gospodarczego staje się trójkąt edukacja-badania naukowe-innowacje. Przyszłość funkcjonowania tego trójkąta bez równoczesnego i stopniowego reformowania systemów SW i B+R oraz ich stopniowego wyższego dofinansowywania w Polsce jest zagrożona. W systemach europejskich najważniejsze zmiany w tradycyjnie najbardziej prestiżowych uczelniach prowadzą w stronę coraz większej finansowej roli badań naukowych. Zmiany te nie dotyczą 80% z 4.000 instytucji europejskich, które koncentrują się na wysokiej jakości kształceniu i na potrzebach studentów. Utrzymanie obecnego systemu zarządzania SW oraz obecnego

systemu bodźców (antybodźców) rodzi pytanie, czy zwiększenie nakładów na SW i naukę będzie prowadziło do pozytywnych zmian w postaci poprawy jakości badań i kształcenia. Pytanie kluczowe brzmi, w jaki sposób zwiększyć publiczne nakłady na naukę oraz, jednocześnie, zwiększać prywatne nakłady na naukę, tak aby zagwarantować, że te zwiększone środki będą prowadziły do poprawy jakości badań i kształcenia według powszechnie przyjętych międzynarodowych kryteriów jakości.

Podsumowując, po drugie, finansowanie SW pozostaje na przyzwoitym poziomie w odniesieniu do PKB (1,6 %, w tym 0,4 % ze źródeł prywatnych), jednak w odniesieniu do poziomu nakładów na studenta w EU-27, Polska zajmuje drugie miejsce od końca. Na niskim poziomie pozostaje finansowanie badań naukowych. Aktualny poziom może w wielu dziedzinach nie wystarczać na staranie się o dodatkowe, konkurencyjne, zewnętrzne finansowanie. System konkurencyjnych grantów w każdym kraju wymaga finansowania bazowego wyraźnie powyżej poziomu przetrwania. W Polsce warunek ten przez wiele lat nie był spełniony. Z całą mocą ujawnił się konflikt między powszechnością kształcenia na poziomie wyższym i jego jakością. Finansowanie kształcenia w Europie Zachodniej rośnie zarówno całościowo, jak i, niemal powszechnie, na głowę studenta. Wydatki na badania naukowe prowadzone w SW rosną w całym świecie, w systemach o najniższym poziomie w liczbach bezwzględnych w Euroie, Polska jest na poziomie średnim (ok. 1 mld USD), odpowiadającym poziomowi Norwegii, Finlandii, Danii, i ustępując państwu o finansowaniu B+R w SW na poziomie 1.5-2 mld USD (Belgia, Szwajcaria, Austria). Nominalne nakłady w Polsce są wyższe niż w Grecji, Portugalii, Irlandii, Czechach, Węgrzech, Nowej Zelandii czy Słowacji. Jednocześnie w polskim szkolnictwie wyższym pracuje stosunkowo dużo badaczy (kategoria *researchers*). W 2006 r. więcej badaczy w europejskim szkolnictwie wyższym niż w Polsce było tylko w Niemczech, Francji, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii. Finansowanie B+R w Polsce pozostaje na niskim poziomie (w odniesieniu do PKB i nominalnie w USD wedle parytetu siły nabywczej), natomiast finansowanie B+R w szkolnictwie wyższym wygląda przypuszczalnie dużo lepiej niż się powszechnie uważa. Ważna jest również wewnętrzna struktura tych nakładów w kontekście aspiracji rozwojowych Polski oraz celów rozwoju kraju.

Podsumowując, po trzecie, w Polsce skumulowany udział nauk humanistycznych i społecznych w finansowaniu SW jest niższy niż w większości systemów europejskich, a skumulowany udział nauk inżynierskich i przyrodniczych jest ponadprzeciętny (i w Europie ustępuje tylko Słowacji). Biorąc pod uwagę bardzo dobre światowe, mierzalne osiągnięcia takich polskich dziedzin nauki jak chemia i fizyka, struktura ta może przynosić dobre efekty w przypadku nauk przyrodniczych, ale nie inżynierskich. Uczelnie polskie nie szukają finansowania zewnętrznego na naukę, polskiego i zagranicznego m.in. dlatego, że zdobywanie tych środków odbywa się w warunkach dużej i rosnącej konkurencji. Natomiast zdobywanie środków dydaktycznych, w tym środków z opłat dydaktycznych, jak dotąd było o wiele prostsze, zwłaszcza na kierunkach prowadzących rozbudowane płatne studia niestacjonarne.

Podsumowując, po czwarte, kluczem do uruchomienia systemu konkurencyjnego i wprowadzenia do SW ducha akademickiej przedsiębiorczości jest zapewnienie stałego, ale pozyskiwanego w trybie konkurencyjnym, z wykorzystaniem

międzynarodowych mierników jakości, finansowania podstawowego, które pozwoli na starania o zewnętrzne finansowanie dodatkowe. W systemie konkurencyjnym następuje coraz większa koncentracja środków w coraz mniejszej liczbie najlepszych ośrodków. W stosunku do lat poprzednich, udział kluczowych z punktu widzenia konkurencyjności środków na realizację projektów badawczych stale rośnie: z 20,7% w 2004 do 23,1% w 2008. W latach 2004-2008 nastąpił bardzo wyraźny wzrost ilości środków uzyskiwanych w sposób konkurencyjny w liczbach bezwzględnych. Polski system stopniowo zwiększa zarówno poziom dotacji, jak i środków konkurencyjnych. Szczególnie ważny podkreślenia jest znaczny wzrost środków na realizację projektów badawczych, czyli ten segment konkurencyjnego finansowania nauki, który wyraźnie staje się najważniejszy w dobrych systemach europejskich.

Bibliografia:

- A'gh, Attila (2001). "Public Sector Reforms, Institutional Design and Strategy for Good Governance in East Central Europe". *Studies in East European Thought*. Vol. 53. Dordrecht: Kluwer.
- Aghion, Philippe (2008). "Growth and the Financing and Governance of Education". W: Neaman Institute 2008.
- Aghion, Philippe, Mathias Dewatripont, Caroline Hoxby, Andreu Mas-Collel and André Sapir (2008). *Higher Aspirations: an Agenda for Reforming European Universities*. Brussels: Bruegel (Blueprint Series 5).
- Altbach, Philip G. (2006). *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Chestnut Hill: CIHE.
- Altbach, Philip G. (2007c). *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education*. Chestnut Hill: CIHE.
- Altbach, Philip G. and Jorge Balán, eds. (2007). *World Class Worldwide. Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Antonowicz, Dominik (2004). *Funkcjonowanie sektora publicznego. Brytyjska perspektywa*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Baum, Sandy and Kathleen Payea (2005). *Education Pays 2004. The Benefits of Higher Education for Individuals and Society*. College Board.
- Bjarnason, Svava, Kai-Ming Cheng, John Fielden et al, eds. (2009). *A New Dynamic: Private Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Bonoli, Giuliano, Vic George and Peter Taylor-Gooby (2000). *European Welfare Futures. Towards a Theory of Retrenchment*. Cambridge: Polity Press.

- Calhoun, Craig (2006). "The University and the Public Good". *Thesis Eleven*. No. 84. February 2006.
- CHEPS (2010a). Progress in Higher Education Reform Across Europe. Governance Reform. Volume 1: Executive Summary and Main Report. Enschede: CHEPS.
- CHEPS (2010b). Progress in Higher Education Reform Across Europe. Funding Reform. Volume 1: Executive Summary and Main Report. Enschede: CHEPS.
- CHEPS (2010c). Progress in Higher Education Reform Across Europe. Governance and Funding Reform. Volume 2: Methodology, Performance Data, Literature Survey, National System Analyses and Case Studies. Enschede: CHEPS.
- Clark, Burton R. (2004a). *Sustaining Change in Universities. Continuities in case studies and concepts*. Maidenhead: Open University Press.
- Deacon, Bob, with Michelle Hulse and Paul Stubbs (1997), *Global Social Policy International Organizations and the Future of Welfare*. London: SAGE.
- 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. (2005b). Mobilizing the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. COM (2005) 152 final, Brussels.
- EC. European Commission. (2007f). „The European Research Area: New Perspectives”. Brussels. COM(2007) 412.
- EC. European Commission (2008g). Developing World-Class Research Infrastructures for the European Research Area (ERA). Report of the ERA Expert Group. Brussels: DG Research.
- EC. European Commission (2008i). Strengthening Research Institutions with a Focus on University-Based Research. Report of the ERA Expert Group. Brussels: DG Research.
- EC *Key Data on Higher Education in Europe 2007 i 2009*
- Enders, Jürgen and Ben Jongbloed, eds (2007). *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes*. Bielefeld: transcript Verlag.

- EUEREK Revised Report (2007). EUEREK. European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge. Revised Report (Deliverable 12).
- EUROBAROMETER (2007). Perceptions of Higher Education Reforms. Survey among Teaching Professionals in Higher Education Institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Brussels: the European Commission.
- EUROBAROMETER (2009). Students and Higher Education Reform. Survey among Students in Higher Education Institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Brussels: the European Commission.
- EUROSTAT/Eurydice (2007). Key Data on Education in Europe. Brussels: European Commission.
- EUROSTAT/Eurydice (2009). Key Data on Education in Europe. Brussels: European Commission.
- Fulton, Oliver, Paulo Santiago, Charles Edquist, Elaine El-Khawas and Elsa Hackl (2007). OECD Reviews of Tertiary Education. Poland. Paris: OECD.
- Giddens, Anthony (2006). *A Social Model for Europe ?* W: Giddens, Diamond and Liddle 2006.
- Giddens, Anthony and Patrick Diamond, Roger Liddle, eds. (2006). *Global Europe, Social Europe*. Cambridge: Polity.
- Gizelis, Theodora-Ismene (2005). "Globalization, Integration, and the European Welfare State". *International Interactions*. Vol. 31.
- GUS SWF (1990-2009). Szkoły wyższe w ich finanse w 2008 r. (kolejne roczniki). Warszawa: GUS.
- GUS (2009a). Nauka i technika w 2007 r. Warszawa: GUS.
- Hacker, Jacob S. (2006). *The Great Risk Shift. The Assault on American Jobs, Families, Health Care, and Retirement and How You Can Fight Back*. Oxford: Oxford University Press.
- Hovey, Harold A. (1999), "State Spending for Higher Education in the Next Decade. The Battle to Sustain Current Support". Report for The National Center for Public Policy and Higher Education.
- 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.

- Ichilov, Orit (2009). *The Retreat from Public Education. Global and Israeli Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Inglot, Tomasz (2008). *Welfare States in East Central Europe 1919-2004*. Cambridge: Cambridge University 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*. Dostępne na stronie: www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html.
- Johnstone, D. B. (2005). *Higher Education Accessibility and Financial Viability: the Role of Student Loans*. Dostępne na stronie: www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html.
- 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. Dostępne na stronie www.gse.buffalo.edu.org/IntHigherEdFinance.
- Kwiek, Marek (2008b). Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe. W: Michael Shattock (ed.). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organisational Change in European Higher Education*. Maidenhead and New York: Open University Press. McGraw-Hill.
- 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/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Levy, Daniel C. (1986). *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: the University of Chicago Press.
- Levy, Daniel C. (2007). „Legitimacy and privateness: Central and Eastern European higher education in a global context”. W: S. Slantcheva & D. C. Levy (eds.), *Private higher education in post-communist Europe: In search of legitimacy*. New York: Palgrave.
- Lindert, Peter H. (2004). *Growing Public. Social Spending and Economic Growth Since the Eighteenth Century*. Cambridge: CUP.

- Maassen, Peter and Johan P. Olsen, eds. (2007). *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- Marga, Andrei (1997). "Reforming the Postcommunist University". *Journal of Democracy*. 8. 2.
- Marginson, Simon (2006a). "Putting 'Public' Back into the Public University". Thesis Eleven. No. 84. February 2006.
- Marginson, Simon (2007a). "The Public/Private Divide in Higher Education: A Global Revision". *Higher Education*. No. 53.
- Neaman Institute* (2008). *Proceedings of the International Conference: Privatization in Higher Education*. The Samuel Neaman Institute, Haifa, Israel, January 7-8, 2008.
- Neave, Guy (2002a). "On Stakeholders, Cheshire Cats and Seers: Changing Visions of the University". W: The CHEPS Inaugural Lectures 2002. Enschede: CHEPS.
- Neave, Guy (2008). "Now You See It, Now You Don't: Privatization as the Will O' the Wisp in the Higher Education Policies of Western Europe". W: Neaman Institute 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.
- Newson, Janice and Howard Buchbinder (1988). *The University Means Business. Universities, Corporations and Academic Work*. Toronto: Garamond Press.
- OECD (1998b). *Fostering Entrepreneurship. The OECD Jobs Strategy*. Paris: OECD.
- OECD (1999a). *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*. Paris: OECD.
- OECD (2006a). *OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Poland*. Prepared by M. Dabrowa-Szefler and J. Jablecka-Pryslopska.
- OECD (2007i). *Higher Education and Regions. Globally Competitive, Regionally Engaged*. Paris: OECD.
- OECD (2008k). *Main Science and Technology Indicators. Volume 2008/1*. Paris: OECD.
- OECD (2009a). *Highlights from Education at a Glance 2009*. Paris: OECD.
- OECD (2009b). *Education at a Glance 2009*. Paris: OECD.

- OECD, R&D Statistics (RDS), November 2007, [za:] OECD, Science, Technology and Industry: Outlook 2008
- Olsen, Johan P. (2007d). "The Institutional Dynamics of the European University". W: Maassen and Olsen (2007).
- Ozga, Jenny and Bob Lingard (2007) "Globalisation, Education Policy and Politics". W: Lingard and Ozga 2007.
- Pestieau, P. (2006). *The welfare state in the European Union: Economic and social perspectives*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Pierson, Paul, ed. (2001b). *The New Politics of the Welfare State*. Oxford: Oxford UP.
- Priest, Douglas M. and Edward P. St. John, eds. (2006). *Privatization and Public Universities*. Bloomington: Indiana University Press.
- Polska 2030* (2009). *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Raport* (2008). *Raport o Kapitale Intelektualnym Polski*. Warszawa, 10 lipca 2008.
- Salerno, Carlo (2007). "A Service Enterprise: The Market Vision". W: Maassen and Olsen 2007.
- Salmi, Jamil (2009a). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington DC: World Bank.
- Santiago, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri and Elena Arnal (2008a). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 1. Special Features: Governance, Funding, Quality*. Paris: OECD.
- Santiago, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri and Elena Arnal (2008b). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 2. Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*. Paris: OECD.
- Shavit, Yossi, Richard Arum and Adam Gamoran, eds. (2007). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- Slantcheva, S. and Levy D. C., eds. (2007). *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy*. New York: Palgrave.
- St. John, Edward P. (2006). *Education and the Public Interest. School Reform, Public Finance and Access to Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Swank, Duane (2001). "Political Institutions and Welfare State Restructuring. The Impact of Institutions on Social Policy Change in Developed Democracies". W: Pierson (2001b).

- Sweet-Holp, Timothy (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. W: John Brennan and Ulrich Teichler (eds.), *Higher education looking forward: Relations between higher education and society*. Strasbourg, France: European Science Foundation.
- Teichler, Ulrich (2007b). *Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2006). "What Is Changing in Academic Research? Trends and Future Scenarios". *European Journal of Education*. Vol. 41. No. 2. June 2006.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2008). "What Is the Impact of Demography on Higher Education Systems? A Forward-looking Approach for OECD Countries". W: OECD (2008c).
- Williams, Gareth, ed. (2004b). *The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- World Bank (2000a). *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*. Washington DC: Author.
- World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington DC: Author.
- Zumeta, William (2004). "State Higher Education Financing. Demand Imperatives Meet Structural, Cyclical, and Political Constraints". W: St. Johns and Parsons (2005).
- Żylicz, Maciej (2009). „O reformie szkolnictwa wyższego”. Warszawa: FNP.

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"