

Marek KWIEK

**Uniwersytety i produkcja wiedzy
w Europie Środkowej**

CPP RPS Volume 31 (2012)

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

UNIwersytety i produkcja wiedzy w Europie ŚRODKOWEJ

1. Wprowadzenie

Artykuł jest poświęcony stosunkowo trwałemu podziałowi funkcjonującemu w ramach produkcji wiedzy między najbardziej rozwiniętymi krajami Europy Zachodniej a krajami Europy Środkowej i łączy go z różnicami historycznymi zachodzącymi (zarówno w okresie komunistycznym, jak i postkomunistycznym) między gospodarkami, społeczeństwami oraz systemami szkolnictwa wyższego i badań naukowych w dwóch częściach Europy.¹ Pokazuje, że dziedzictwo okresu komunistycznego w czterech największych gospodarkach naszego regionu (Polska, Czechy, Słowacja i Węgry) ma duże znaczenie dla teraźniejszości i przyszłości obydwu systemów. Jednocześnie duże znaczenie odgrywa dziedzictwo okresu postkomunistycznego, zwłaszcza pierwszej dekady po upadku komunizmu, kiedy to uniwersytety naszego regionu stały się mniej zaangażowane w tradycyjną produkcję wiedzy i bardziej zaangażowane w kształcenie w systemach gwałtownie przechodzących procesy umasowienia.² W części drugiej artykuł zajmuje się rolą komunistycznego i postkomunistycznego dziedzictwa w produkcji wiedzy, a w części trzeciej krótko analizuje reformy szkolnictwa wyższego i skromną obecność uniwersytetów środkowoeuropejskich w globalnych i europejskich rankingach uniwersyteckich. Najważniejszą część artykułu stanowią części 4 i 5, w których poddajemy pod dyskusję związki między produkcją wiedzy, konkurencyjnością gospodarczą oraz otoczeniem regulacyjnym, w którym funkcjonują uniwersytety i firmy opierające swoje funkcjonowanie na wiedzy. Dyskusja w częściach 4 i 5 opiera się na międzynarodowych porównaniach konkurencyjności gospodarczej z prostego

¹ Skrócona wersja tego tekstu ukazała się po angielsku w: Paul Temple (ed.), *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organization and Global Change* (New York: Routledge, 2012). Pełna wersja ukazała się natomiast w *European Educational Research Journal*. Vol. 11, No.1 (January 2012). Ponieważ tekst jest tłumaczeniem, Autor przeprasza Czytelników za pewne nieuniknione niezręczności natury językowej wynikające m.in. z poruszania się między dwoma obszarami językowymi, a tym samym – pojęciowymi.

² Określenia „uniwersytet” używamy w tekście w odniesieniu do wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego, bez ich różnicowania pod kątem aktualnego stanu prawnego.

powodu: sektory szkolnictwa wyższego i innowacji stały się nieodłączną częścią globalnych rankingów konkurencyjności, a uniwersytety potencjalnie, w ramach coraz silniejszego w ostatnich dwudziestu latach dyskursu gospodarki opartej na wiedzy i dyskursu wagi ekonomicznej uniwersytetów (*knowledge economy* i *economic relevance*) stają się stopniowo częścią proponowanych rozwiązań aktualnych problemów gospodarczych w Europie.

Artykuł pokazuje, że środkowoeuropejskie gospodarki nie są konkurencyjne w skali globalnej nie tylko dlatego, że ich systemy szkolnictwa wyższego, innowacji i badań naukowych pozostają daleko w tyle w stosunku do systemów krajów Europy Zachodniej. Pozostają one również, a może przede wszystkim, w tyle w stosunku do innych globalnie porównywanych i zestawianych filarów konkurencyjności gospodarczej. Istnieje potężny, chociaż zmniejszający się wraz z upływem czasu, rozziw między dwiema częściami Europy powiązany z mnogością czynników, począwszy od systemów podatkowych, przez systemy prawne po infrastrukturę transportową. Systemy szkolnictwa wyższego i innowacji w Europie Środkowej funkcjonują w ramach o wiele mniej konkurencyjnych gospodarek, a firmy, w tym firmy zaangażowane w badania naukowe, rozwój i innowacje, funkcjonują w o wiele mniej przyjaznym otoczeniu prawnym i regulacyjnym. A zatem połączenie wielu czynników wywiera potężny wpływ na konkurencyjność gospodarek w regionie i stosunkowo niski poziom produkcji wiedzy zarówno na uniwersytetach, jak i w sektorze przedsiębiorstw w naszym regionie, nie wydaje się czynnikiem dominującym. W różnych częściach Europy, w krajach pozostających na nieco innych poziomach rozwoju gospodarczego (również z perspektywy produkcji wiedzy), różne czynniki należy uznać za dominujące, co jak dotąd nie jest uwzględniane w wystarczającym stopniu w dominujących dyskursach unijnych i gospodarczej i politycznej strefy OECD.

W gospodarkach opartych na wiedzy, paradygmatycznie w najbardziej zaawansowanych gospodarkach krajach zachodnich, wiedza stała się pierwszoplanowym źródłem wartości dodanej (Stehr 2002: 17). Definicji gospodarki opartej na wiedzy (*knowledge economy*) jest coraz więcej. Przykładowo Dominique Foray definiuje ją w następujący sposób:

Poprzez gospodarki oparte na wiedzy rozumiem szczególnie takie gospodarki, w których mamy do czynienia z wysokim udziałem miejsc pracy opierających się na intensywnym wykorzystywaniu wiedzy, w których gospodarcza waga sektorów

informacyjnych jest decydującym czynnikiem, a udział niematerialnego kapitału w całkowitych zasobach kapitału rzeczywistego jest o wiele większy niż kapitału materialnego (Foray 2006: ix; zob. również Leydesdorff 2006 oraz Stehr 1994).

Wydaje się, że nie ma fundamentalnych różnic między sposobami rozumienia pojęcia gospodarki opartej na wiedzy na gruncie nauk społecznych oraz w ramach dyskursów organizacji międzynarodowych. Niedawna definicja Banku Światowego mówi, że

Gospodarką opartą na wiedzy jest taka gospodarka, w której aktywom wiedzy celowo przyznaje się więcej znaczenia niż aktywom kapitału i pracy, oraz gdzie ilość i skomplikowanie wiedzy przenikającej aktywności gospodarcze i społeczne osiąga bardzo wysoki poziom (World Bank 2007: 14; zob. również pierwsze definicje w OECD 1996).

W niniejszym artykule rozwijamy zagadnienie produkcji wiedzy na gruncie czterech środkowoeuropejskich gospodarek w kontekście gospodarki opartej na wiedzy, konkurencyjności gospodarczej oraz intensywności prowadzenia działalności badawczej. Dzisiaj nie są one „gospodarkami opartymi na wiedzy” w tym samym stopniu co ich bardziej zamożne i technologicznie rozwinięte zachodnioeuropejskie odpowiedniki. Z tego względu jednym z głównych zagadnień analizowanych w ramach tego artykułu jest trwający podział Wschód/Zachód na gruncie produkcji wiedzy będący skutkiem wysokiego poziomu uzależnienia rozwoju systemów gospodarczych, społeczeństwa, jak również systemów szkolnictwa wyższego oraz badań i rozwoju w regionie od wyborów dokonywanych w przeszłości (zgodnie z teoriami *path-dependence* w ramach założeń badań instytucjonalistycznych). Twierdzimy również, że komunistyczne dziedzictwo krajów Europy Środkowej ma szczególne znaczenie: zarówno dla ich gospodarek, znajdujących się na etapie przechodzenia do gospodarek rynkowych w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia; dla ich społeczeństw, na etapie przechodzenia do tego, co określa się niekiedy mianem „postkomunistycznych państw dobrobytu”; oraz dla systemów edukacyjnych, badawczych i innowacyjnych, kluczowych dla produkcji wiedzy. Te trzy sfery (gospodarka, społeczeństwo oraz systemy szkolnictwa wyższego i badań naukowych i innowacji) są ściśle ze sobą powiązane, a ocena dzisiejszego poziomu produkcji wiedzy wymaga analizy ich wzajemnych relacji.

Jak głęboki jest rozziw między poziomem produkcji wiedzy w Europie Środkowej a jej poziomem w największych gospodarkach Europy Zachodniej? Do jakiego stopnia dzisiejszy rozziw uwarunkowany jest „twardymi” czynnikami (trudnymi do zmiany w perspektywie średnioterminowej), a do jakiego stopnia czynnikami „miękkimi” (dużo łatwiej i w krótszej perspektywie poddającymi się zmianie)? Czynniki pierwszego typu obejmują poziom publicznego finansowania szkolnictwa wyższego i systemów badań naukowych, społeczną i wiekową strukturę siły roboczej według poziomów wykształcenia i wykonywanych zawodów, strukturę zatrudnienia w głównych sektorach gospodarki, oraz całkowity, krajowy poziom konkurencyjności gospodarczej. Miękkie czynniki obejmują z kolei w naszym kontekście sposoby finansowania i modele ustroju i zarządzania w szkolnictwie wyższym i systemach badań naukowych, politykę dostępu do szkolnictwa wyższego oraz dostosowywanie systemów kształcenia do potrzeb zmieniających się rynków pracy, jak również większość czynników związanych ze otoczeniem biznesowym, prawnym i instytucjonalnym (jak na przykład czynniki mierzone w corocznych raportach Banku Światowego poprzez wskaźniki „łatwości prowadzenia interesów”, *ease of doing business*, World Bank 2010).

Zarówno twarde jak i miękkie czynniki łączą wzorce bieżącej produkcji wiedzy w regionie z dziedzictwem komunistycznym i postkomunistycznym. Zmiany społeczne i gospodarcze wymagają czasu i z dzisiejszej perspektywy dwie dekady transformacji (1990-2010) nie wystarczają do pokonania przepaści dzielącej kraje naszego regionu i kraje Europy Zachodniej w kontekście produkcji wiedzy, zwłaszcza produkcji wiedzy na uniwersytetach. Uniwersytety w Europie Środkowej zmieniają się, czasami gwałtownie, jednak zazwyczaj procesy zmian następują stopniowo. Natomiast jak pokazują badania porównawcze (zob. Shattock 2008, Bonaccorsi and Daraio 2007, Maassen and Olsen 2007), uniwersytety zachodnioeuropejskie zmieniają się w trakcie ostatnich dwudziestu lat szybko i gwałtownie. Jak zauważają komentatorzy transformacji usług publicznych w regionie (co można z kolei zastosować również do transformacji szkolnictwa wyższego), „społeczna transformacja, włączając w to przyjęcie nowego systemu wartości i społecznych wzorców zachowań, nie jest procesem, który trwa jedną czy dwie dekady. Taki proces trwa całe pokolenia. Oparte na gospodarczej i politycznej transformacji, stopniowe społeczne dostosowanie [do Europy

Zachodniej] może istotnie nastąpić. Jednak historia pozostaje częścią teraźniejszości przez długi czas” (Berend 2007: 279).

Uniwersytety w Europie Środkowej z determinacją starają się pozostać w dramatycznie ewoluującym centrum akademickim i nie dać się przesunąć na akademickie peryferia. Produkcja wiedzy w świecie przyspiesza i pozostawanie w jej centrum jest coraz trudniejsze, wymaga coraz więcej indywidualnego i instytucjonalnego wysiłku, wymaga potężnego wsparcia w ramach długotrwałej polityki państwowej oraz, co nie mniej istotne, staje się coraz bardziej kosztowne. Bez rozważnej polityki państwowej dotyczącej szkolnictwa wyższego oraz badań naukowych, połączonej z radykalnym zwiększeniem poziomu finansowania badań oraz nowymi sposobami (przede wszystkim bardziej konkurencyjnymi) ich finansowania, produkcja wiedzy w naszym, regionie może stopniowo przemieścić się z zewnętrznych warstw centrum na globalne, akademickie peryferia.

Procesy, o których tu mowa, można wyraźnie obserwować w ramach analizy trendów kształtujących się w czasie, w różnych globalnych indeksach konkurencyjności gospodarczej (których częścią są niemal zawsze uniwersytety i systemy innowacji) oraz różnych europejskich i globalnych rankingach uniwersyteckich. Szczególnie wyraźnie trendy te rysują się w czasie w tych filarach konkurencyjności gospodarczej (odwołując się do ogłaszanego dorocznie *Global Competitiveness Index*), które odnoszą się bezpośrednio do systemów szkolnictwa wyższego, systemów badań naukowych, rozwoju i innowacji w czterech omawianych tutaj środkowoeuropejskich gospodarkach. W szczególności, środkowoeuropejska kadra naukowa oraz politycy i ustawodawcy odpowiedzialni za reformy szkolnictwa wyższego nie powinni nadal dawać wiary trzem powiązanim ze sobą mitom, wciąż popularnym w regionie: po pierwsze nie powinni wierzyć na słowo w mit, jakoby postkomunistyczne uniwersytety, ze względu na swoją historię, były wyjątkowe w skali Europy i ze względu na swoją wyjątkowość, powinny być zachowane w niezmienionej lub minimalnie tylko zmieniającej się formie (wyjątkowe w nastawieniu na głównie swoje potrzeby, oddzielone w dużej mierze od trosk zarówno społeczeństwa, jak i gospodarki). Po drugie, nie powinni wierzyć w mit głoszący, że postkomunistyczne uniwersytety jako instytucje sektora publicznego są radykalnie odmienne od wszystkich pozostałych instytucji sektora publicznego i odporne na wpływ globalnych i europejskich reform sektora publicznego. I wreszcie po trzecie, nie powinni ulegać mitowi głoszącemu, że produkcja

wiedzy może być wyraźnie bardziej dostrzegana w kontekstach międzynarodowych w zreformowanych (zarówno pod względem sposobów finansowania, jak i sposobów zarządzania) systemach szkolnictwa wyższego nawet w ramach aktualnych, niskich wydatków publicznych na badania i rozwój. Trzy powyższe mity paraliżują produkcję wiedzy w regionie do dzisiaj, a wiara w nie jest podzielana w różnym stopniu przez kadre naukową, polityków i ustawodawców od dwudziestu lat. Każda poważna próba reform systemowych musi się z tymi mitami zmierzyć.

2. Produkcja wiedzy i dziedzictwo historyczne (okres komunizmu i transformacji ustrojowej)

Dzisiejsza produkcja wiedzy w gospodarkach środkowoeuropejskich powiązana jest ściśle z ich historycznym dziedzictwem funkcjonowania przez blisko pięćdziesiąt lat w komunistycznych gospodarkach planowych oraz z szerszymi postkomunistycznymi procesami transformacji społeczeństwa i gospodarki w ciągu ostatnich dwóch dekad. Historyczne dziedzictwo istotne dla produkcji wiedzy w regionie obejmuje następujące parametry: gospodarka i społeczeństwo (bardziej niż sama polityka), usługi publiczne (polityka społeczna, prowadząca do „wyłaniających się” państw dobrobytu rozumianych w opozycji do „dojrzałych” państw dobrobytu, Castles i in. 2010), polityki dotyczące szkolnictwa wyższego (włączając w to szczególnie reformy jego ustroju, zarządzania i finansowania) oraz polityki dotycząca badań naukowych i innowacji (szczególnie związane z przedsiębiorczością akademicką i partnerstwami uniwersytety-przedsiębiorstwa).

Kontekst fiskalny, w ramach którego funkcjonują uniwersytety w Europie Środkowej posiada dla naszych rozważań decydujące znaczenie. W postkomunistycznej Europie Środkowej trwa i nadal trwa nieustanny konflikt między potrzebą stworzenia szkolnictwa wyższego wysokiej jakości a potężnymi ograniczeniami fiskalnymi, szczególnie widocznymi w całym regionie w latach 90-tych ubiegłego stulecia, kiedy systemy szkolnictwa wyższego znajdowały się pod presją pierwszej fali reform (szczegóły zob. w: Cuning i in. 2007: 29). Kraje Europy Środkowej w ogólności cechują się podobnymi sposobami finansowania publicznej edukacji wyższej: finansowa pomoc dla studentów połączona jest z brakiem konieczności pobierania od nich czesnego. W regionie przeważa system dwusieczkowy: wolna od opłat edukacja wyższa jest dostępna dla studentów typu stacjonarnego (w nieproporcjonalnie dużym stopniu pochodzących z rodzin społecznie i ekonomicznie uprzywilejowanych; jedynie w Polsce

spośród analizowanych czterech krajów, nierówności związane z dostępem do szkolnictwa wyższego zmniejszają się, zob. Kwiek 2008c) przyjmowanych na podstawie konkurencyjnych egzaminów wstępnych lub wyników ukończenia szkół średnich oraz specjalna ścieżka z czesnym dostępną dla tych, którym nie udało się uzyskać dostępu do publicznego szkolnictwa wyższego w trybie stacjonarnym. Można powiedzieć, że mamy w regionie do czynienia niemal z tendencją do „karania studentów z rodzin znajdujących się w niekorzystnej sytuacji” (Cunning i in. 2007: 29), co wzbudza poważny niepokój związany z kwestią równości dostępu do edukacji.

Sposoby finansowania, zarówno szkolnictwa wyższego, jak i badań naukowych prowadzonych w jego ramach, najczęściej w osobnych strumieniach, miały potężny i długotrwały wpływ na produkcję wiedzy na uniwersytetach: ogólnie rzecz biorąc, uwaga uniwersytetów w Europie Środkowej, szczególnie w latach 90-tych, skupiona była na misji dydaktycznej. Misja badawcza (jak również coraz bardziej istotne w najbogatszych krajach OECD „trzecie misje uniwersytetu”, w tym misja regionalna czy misja przedsiębiorczości akademickiej), przez niemal dwie dekady była systematycznie dewaloryzowana w całym regionie. Działo się tak pomimo różnic pomiędzy czterema krajami i odmiennych prób reformowania modeli ustroju, zarządzania i finansowania, szczególnie w latach dziewięćdziesiątych (polskie reformy z lat 2008-2011 są tu wyjątkowo interesującym przykładem wprowadzania „nowych zasad gry”, zob. Kwiek and Maassen 2012). Drastyczne niedofinansowanie uniwersytetów ze środków publicznych w latach 90-tych prowadziło zarówno instytucje akademickie jak i indywidualnych przedstawicieli kadry akademickiej do stosowania różnych „strategii przetrwania”, sprowadzających się przeważnie do wprowadzania na publicznych uniwersytetach programów kształcenia z czesnym dla studentów zaocznych oraz nauczania w prywatnych instytucjach szkolnictwa wyższego przez kadrę z instytucji publicznych (na temat dwóch typów prywatyzacji zob. Kwiek 2010; na temat wyłaniającej się dynamiki publiczne-prywatne w szkolnictwie wyższym zob. Kwiek 2011). Jednak stosowane na szeroką skalę strategie przetrwania w polskim szkolnictwie wyższym doprowadziły z czasem do pogarszających się wyników w sferze coraz bardziej konkurencyjnych i kosztownych badań naukowych: zarówno instytucje edukacyjne, jak i kadra akademicka skupiały się na kształceniu.

Jednak czy blisko pół wieku działania w warunkach komunistycznego szkolnictwa wyższego i dwie dekady w warunków transformacji ustrojowej wyjaśniają w wystarczający sposób aktualne różnice w poziomie wyników badawczych systemów szkolnictwa wyższego w gospodarkach Europy Środkowej i w krajach starej, unijnej piętnastki? Jaki jest długotrwały wpływ różnych kultur akademickich w krajach Europy Środkowej w czasach komunizmu, włączając w to różne reżimy zarządzania i finansowania oraz brak wolności akademickiej i autonomii instytucjonalnej? Jaki jest wpływ tego, co Elster i inni (w odniesieniu do gospodarek) nazywają „długim ramieniem przeszłości” (1998: 158) w sferze produkcji wiedzy? Jak ogólnie podkreślają analitycy polityki społecznej, dużo uwagi poświęca się dziedzictwom przeszłości i sposobom, w które dzisiaj „wpływają one na znaczącą zmianę” (Inglot 2005: 5).

W latach 90-tych względnie stabilne otoczenie społeczne i gospodarcze (pomijając wszystkie ograniczenia polityczne), w którym w okresie komunizmu produkowana była wiedza, zaczęło rozpadać się, co doprowadziło do wytworzenia w sektorze szkolnictwa wyższego nowych instytucjonalnych i indywidualnych strategii przetrwania. Nowe normy instytucjonalne i indywidualne zachowania wyłoniły się wraz z autonomią instytucjonalną oraz wolnością akademicką odzyskaną po upadku komunizmu. Jednak autonomii towarzyszyły surowe ograniczenia finansowe: długoterminowe, systematyczne zaciskanie pasa było cechą produkcji wiedzy na uniwersytetach w regionie przez całe lata 90-te, a jego wpływ na systemy szkolnictwa wyższego, instytucje edukacyjne i kadre akademicką był fundamentalny (Kwiek 2011).

Systemy badań i szkolnictwa wyższego ery komunizmu w Europie Środkowej oraz sposoby produkcji wiedzy w tym okresie istotnie różniły się od ich zachodnioeuropejskich odpowiedników na wiele sposobów (zob. Mateju, Rehakova oraz Simanova 2007: 374-375). To, co się działo w okresie transformacji postkomunistycznej, to właśnie usuwanie ich dziedzictwa, z różną prędkością i z różną intensywnością, w ramach różnych programów reform. Obecny kształt uniwersytetów i produkcji wiedzy w Europie Środkowej jest determinowany przez specyficzne czynniki określające zarówno okresy komunistycznych, jak i postkomunistycznych transformacji (zob. Tomka 2005). Powtórzmy zatem raz jeszcze: „ramię przeszłości” jest „długie” zarówno w ramach polityki społecznej, jak i w uniwersyteckiej produkcji wiedzy.

Niesprawiedliwe byłoby zaprzeczanie ogromnym przekształceniom, jakim poddane zostały w ostatnich dwóch dekadach środkowoeuropejskie uniwersytety. Jednak produkcja wiedzy w regionie nie jest w stanie uciec od swojej nieodległej historii: uniwersytety po tym, jak przez kilkadziesiąt lat były postrzegane jako strategiczne, biurokratyczne elementy reżimów komunistycznych, w pierwszej dekadzie okresu transformacji postkomunistycznej zostały w większości pozostawione same sobie (*policy of non policy*, Kwiek 2008c), autonomiczne, jednak drastycznie niedofinansowane i pochłonięte w dużo większym stopniu kształceniem niż tradycyjną produkcją wiedzy. Ich najnowsza historia ma znaczenie szczególnie w trzech obszarach: powolnych (i w większości konserwatywnych z perspektywy zmian zachodzących w tym samym czasie w systemach zachodnich) reformach ustroju i sposobów zarządzania oraz finansowania szkolnictwa wyższego, kultury instytucjonalnej dopuszczającej praktyczne pomijanie misji badawczej w części dyscyplin naukowych, zwłaszcza w naukach społecznych, ekonomicznych i humanistycznych, oraz niedofinansowywanie badań naukowych prowadzonych w ramach szkolnictwa wyższego.

Patrząc z perspektywy historycznej, uniwersytety w Europie Środkowej nie są zdolne do wytwarzania przekonujących, społecznych i instytucjonalnych narracji w obronie swoich tradycyjnych ról w społeczeństwie – jako że historycznie ich zakorzenienie jest albo zbyt daleko sięgające w przeszłość (to znaczy, zbyt jednoznacznie tradycyjnie humboldtowskie), albo zbyt idiosynkratyczne i „skażone” przez okres komunizmu. W obu przypadkach narracje łączące przeszłość uniwersytetów z ich przyszłością ujmowane są przez środkowoeuropejskich ustawodawców i media jako być może interesujące, ale w dużym stopniu nieprzystające do współczesnych i przyszłych wyzwań, przed którymi stają uniwersytety w Europie.

W warunkach braku przekonywujących narracji o uniwersytetach wytwarzanych przez nie same, nowe narracje są w coraz większym stopniu tworzone przez państwo, szczególnie przez rządy zaangażowane w programy reform proponowane w regionie. Nie zaskakuje zatem fakt, że w ramach tych nowych narracji (na przykład, w narracjach o potrzebie reform z lat 2005-2011 w Polsce), uniwersytety postrzegane są jako „narzędzia służące do realizacji krajowych agend politycznych”, a nie jako tradycyjne „instytucje” (by użyć rozróżnienia autorstwa Johana P. Olsena, zob. Maassen and Olsen 2007). Uniwersytety w regionie wydają się

niezdolne do ochrony zarówno swojej tradycyjnej tożsamości instytucjonalnej, osadzonej głęboko w historii, jak i swojej instytucjonalnej integralności, niezdolne do wytwarzania i promowania wspólnej, społecznie przekonywującej narracji dotyczącej społecznej, kulturowej i ekonomicznej przyszłości instytucji akademickich. Instytucje bez dostępu do potężnych idei założycielskich są w dużo łatwiejszy sposób wystawione na radykalne programy reform – co może być przypadkiem Polski z lat 2008-2011 i kolejnych, a o czym trudno jeszcze dzisiaj przesądzać.

Dużo większe znaczenie dla siły instrumentalnego postrzegania uniwersytetów dominującego w regionie ma względnie słabe zakorzenienie ich tradycyjnych wzorców organizacyjnych i wzorców finansowania: zarówno okres komunistyczny, jak i dwie dekady postkomunistycznej transformacji, nie były istotnymi punktami odniesienia dla wytwarzania przekonywujących narracji opartych na wizji uniwersytetu jako (tegoż Olsena) „wspólnoty badaczy”. Z tego powodu uniwersytety w regionie – jeśli zostałyby wystawione na presję kompleksowych, instrumentalnych reform – wydają się dużo słabszymi partnerami w dialogu interesariuszy na temat ich przyszłości niż uniwersytety w Zachodniej Europie.

Konsekwencje tej słabości instytucjonalnej dla produkcji wiedzy na uniwersytetach są różnorodne: przede wszystkim, pod nieobecność potężnych, zaakceptowanych społecznie narracji łączących przeszłość, teraźniejszość i przyszłość uniwersytetów, reformy sposobów rządzenia oraz finansowania w ostatnich dwóch dekadach były dużo mniej istotne niż powinny i mogły być. Często były to reformy o charakterze kosmetycznym. Publiczne zainteresowanie uniwersytetami skupione było na ich rosnących możliwościach dydaktycznych oraz zwiększających się wskaźnikach skolaryzacji, w połączeniu z fascynacją polityki (choć często nie pozbawionej niesmaku) rosnącą liczbą studentów w walczącym dopiero o społeczną legitymizację (najczęściej bez sukcesu lub z sukcesem bardzo połowicznym) sektorze prywatnym w regionie. Kryzys tożsamości profesji akademickiej, spowodowany między innymi przez dotkliwe instytucjonalne niedofinansowanie oraz niski poziom płac kadry akademickiej, doprowadziły do dekady słabych, kosmetycznych reform pozbawionych większych ambicji o charakterze strukturalnym oraz utraty zainteresowania sfery publicznej uniwersytetami jako instytucjami generującymi wiedzę. Konsekwencją tych procesów była stopniowa utrata zainteresowania ustawodawców uniwersytecką misją badawczą (obok misji kształceniowej) i uniwersytecką trzecią misją (w różnych wariantach).

Analizowana w tym tekście produkcja wiedzy to produkcja wiedzy naukowej – a nie produkcja absolwentów uczelni, lepiej czy gorzej przygotowanych do wyzwań ewoluujących rynków pracy.

3. Produkcja wiedzy i reformy szkolnictwa wyższego w regionie

We wczesnych latach okresu transformacji politycznej, zarówno wewnątrzni, jak i (szczególnie) międzynarodowi aktorzy polityczni poświęcali niewiele uwagi polityce społecznej w ogólności (organizowanie systemu walki z bezrobociem było w tym czasie jedyną sferą szczególnej uwagi w dziedzinie szeroko rozumianej polityki społecznej): neoliberalna administracja rządowa skupiała się na polityce stabilizacji, liberalizacji i prywatyzacji (Orenstein and Haas 2005: 145ff), a „Konsensus Waszyngtoński” miał niewiele do powiedzenia na temat „restrukturyzacji sektora społecznego, która stała się dużą częścią postkomunistycznej transformacji” (Orenstein 2008: 85). Proces reformowania polityki społecznej w Europie Środkowej w trakcie ery postkomunistycznej okazał się „dłuższy i trudniejszy niż spodziewała się tego większość ekspertów” (Inglot 2005: 3). Niemniej jednak „niespodziewanie długi dystans oddzielający Bloku Sowiecki i Unię Europejską” został pokonany w „historycznie rzecz ujmując, ekstremalnie krótkim okresie czasu” (Berend 2007: 269). Ogólny brak skupienia reformatorów na szkolnictwie wyższym i fascynacja opinii publicznej i administracji rządowej jednym tylko wskaźnikiem – rosnącą liczbą studentów – niosły ze sobą daleko idące konsekwencje dla produkcji wiedzy: dla licznych dyscyplin naukowych misja dydaktyczna uniwersytetu stała się misją podstawową (o znaczących różnicach w Europie Środkowej na niekorzyść Polski w wybranych dyscyplinach, w których koncentrowała się prywatyzacja szkolnictwa wyższego, według danych z lat 1995-2010, piszę szeroko w tekście Kwiek 2012).

Najbardziej prominentne postaci polityki oraz ich doradcy zaangażowani w polskie reformy gospodarcze z wczesnych lat 90-tych (w szczególności Leszek Balcerowicz i Jeffrey Sachs) ledwo nadmieniali o potrzebie reform systemów kształcenia i badań naukowych. Polska nie była wyjątkiem: brak reform szkolnictwa wyższego był w Europie Środkowej powszechny, być może częściowo ze względu na panujące w owym czasie na Zachodzie przekonanie, że komunistyczny system edukacji nie potrzebuje istotnych transformacji, w odróżnieniu od systemów gospodarczych i politycznych. Należy dodać jednak, w ramach usprawiedliwienia,

że w latach 90-tych w regionie zamierzano stworzyć „podstawy kapitalizmu”; nie było w tym nic zaskakującego, gdyż „w Europie Wschodniej, zarówno rynki jak prywatne przedsiębiorstwa w rzeczywistości nie istniały przez blisko 40 lat” (Elster, Offe and Preuss 1998: 157). Być może jedynie z bezpiecznego dystansu niemal dwóch dekad „transformacji” i „akcesji” możemy dzisiaj krytykować brakujący wymiar reform szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej w owym czasie.

Konsekwencją przynajmniej jednej dekady (lata 90-te) zaniedbań w reformowaniu systemów szkolnictwa wyższego i badań naukowych, po pierwszych zmianach wprowadzanych zazwyczaj tuż po upadku komunizmu, i potężnego niedofinansowania tych sektorów, jest niska lub bardzo niska obecność środkowoeuropejskiej efektów produkcji wiedzy w globalnym obiegu wiedzy. Trwa nieobecność środkowoeuropejskich uniwersytetów w globalnych (szczególnie europejskich) rankingach uniwersyteckich. W 2010 roku jedynie pięć uniwersytetów z regionu było obecnych w (szanghajskim) Akademickim Rankingu Światowych Uniwersytetów: jeden uniwersytet znalazł się w trzeciej setce tego rankingu (Uniwersytet im. Karola w Pradze, miejsce 201-300), a cztery uniwersytety znalazły się w jego czwartej setce (Uniwersytety Warszawski i Jagielloński, Uniwersytet Eotvosa Loranda i Uniwersytet z Szeged na Węgrzech, miejsca 301-400). Żaden uniwersytet ze Słowacji (jak również z Rumunii i Bułgarii) nie znalazł się w pierwszej pięćsetce światowych uniwersytetów. Żaden z uniwersytetów w Europie Środkowej nie znajduje się również w pierwszej setce światowych uniwersytetów, biorąc pod uwagę przedmioty (jak chemia) czy dziedziny (jak nauki społeczne). Ranking szanghajski jest zdominowany przez uniwersytety amerykańskie: w pierwszej dziesiątce znajdują się jedynie dwa uniwersytety europejskie (Cambridge na piątym miejscu i Oxford na miejscu dziesiątym), a w pierwszej dwudziestce znajduje się tylko jeden dodatkowy uniwersytet nie-amerykański, Uniwersytet Tokijski (pozycja dwudziesta). W dwusetce najlepszych uniwersytetów na świecie opublikowanej przez *The Times Higher Education* w 2010 roku nie ma żadnej instytucji z Europy Środkowej. Natomiast spośród najlepszych stu europejskich uniwersytetów nie ma żadnego z tegoż regionu. Ta systematyczna i trwała nieobecność nie wspiera głównej tezy artykułu – głoszącej, że stosunkowo niska konkurencyjność gospodarcza poszczególnych państw Europy Środkowej jest powiązana przede wszystkim nie z ich niekonkurencyjnymi sektorami szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji, ale z pozostawaniem w tyle w wielu innych szczegółowo mierzonych i porównywanych w skali globalnej obszarach, takich jak

niski poziom dostępnej infrastruktury i nieprzyjazne otoczenie prawne czy regulacyjne – ale pokazuje, jak uniwersytety naszego regionu wypadają w porównaniu z uniwersytetami z bogatych państw zachodnich. Istnieje szeroki katalog zarzutów merytorycznych i formalnych, jakie można wysuwać wobec międzynarodowych rankingów uniwersyteckich i ich metodologii (zob. np. ostatnio Teichler 2011 i Hazelkorn 2011), ale pozostaje faktem, że uniwersytety środkowoeuropejskie nieobecne są w tych rankingach w sposób permanentny.

4. Produkcja wiedzy w Europie Środkowej a konkurencyjność gospodarcza

Ogólnie rzecz ujmując, w świecie, w którym wymiar gospodarczy ujmowany jest przez rządzących jako coraz ważniejszy w ocenianiu krajów oraz, w szczególności, w ocenianiu ich systemów szkolnictwa wyższego (w porównaniu z tradycyjnym wymiarem społecznym), trudno ignorować rankingi gospodarczej konkurencyjności oparte m.in. na ocenach systemów szkolnictwa wyższego, badań i innowacji. Szczególnie zaś nie powinny być one lekceważone w krajach naszego regionu, które wciąż agresywnie poszukują zagranicznych inwestycji bezpośrednich. Zarówno gospodarki narodowe, jak i same uniwersytety są w coraz większym stopniu poddawane ocenie i ujmowane w rankingach według zestandaryzowanych globalnych instrumentów pomiarowych i wskaźników. Uniwersytety są coraz bardziej konstruowane w dyskursie rządzących jako organizacje (a nie, jak to było tradycyjnie, po prostu jako instytucje, co Ramirez nazywa ich „racjonalizacją”, Ramirez 2006; zob. Brunsson i Sahlin-Andersson 2000). Jak podkreślają Meyer i współpracownicy, współczesne uniwersytety w zglobalizowanym i zrjonalizowanym świecie są „aktorami celowymi”:

W świecie wyobrażonej homogeniczności, zestandaryzowane rankingi, certyfikacja czy akredytacja mają sens. Uniwersytety na całym świecie mogą być porównywane i klasyfikowane w ramach standardowej skali. A jeżeli są efektywnie i celowo zarządzanymi organizacjami, to być może mogą polepszać swoją pozycję w rankingach względem wszystkich pozostałych uniwersytetów na świecie (Meyer i in. 2007: 206).

Dyskusja o środkowoeuropejskiej produkcji wiedzy w tym tekście odwołuje się jedynie do dwóch globalnych indeksów: Globalnego Indeksu Konkurencyjności (*The Global*

Competitiveness Report 2010-2011) oraz *Doing Business 2010*.³ Badanie prezentowanych w obu indeksach wskaźników można ujmować jako alternatywne wobec bardziej standardowego badania międzynarodowych danych porównawczych (takich jak dane udostępniane przez UNESCO czy OECD). Chodzi o to, że takie globalne indeksy jak dwa powyżej wspomniane odwołują się do świata biznesu, mediów i do szerszej publiczności, pomimo swojej prostoty. Sektory szkolnictwa wyższego i innowacji stały się kluczowymi elementami globalnych rankingów biznesowych i rankingów konkurencyjności gospodarczej i tym samym, potencjalnie przynajmniej, w ramach dyskursu gospodarki opartej na wiedzy, stały się częścią rozwiązań dzisiejszych problemów ekonomicznych (jak zauważył jeden z komentatorów Michaela E. Portera, „eksperycki system przeprowadzania pomiarów został zinstytucjonalizowany, konstruując jednocześnie pewną nową społeczną rzeczywistość dla rządów i innych jednostek, ustanawiając potencjał działania, jak gdyby narody konkurowały ze sobą”, Pedersen 2010: 635). Tego zinstytucjonalizowania i tej nowej, wykreowanej rzeczywistości społecznej nie można pomijać – ma ona bowiem potężny wpływ na globalne i regionalne decyzje inwestycyjne, które dotyczą poszczególnych państw i ich regiony.

Główna teza artykułu brzmi zatem następująco: w krajach Europy Środkowej konkurencyjność gospodarcza nie jest determinowana przez filary szkolnictwa wyższego i innowacji w tym samym stopniu, w jakim ma to miejsce w zamożnych gospodarkach krajów OECD. Dwa „filary konkurencyjności” Michaela E. Portera, szkolnictwo wyższe i szkolenia oraz innowacje, w porównaniu z pozostałymi dziesięcioma filarami konkurencyjności, wydają się być radykalnie mniej ważne. W porównaniu z największymi europejskimi gospodarkami, gospodarki Europy Środkowej wciąż poważnie nie dotrzymują kroku w dziesięciu pozostałych filarach; owe pozostawanie w tyle jest strukturalne i niezwykle trudne do przezwyciężenia. Wymaga ono zarówno czasu, jak i środków, liczone może być w latach, jeśli nie w dekadach, wymaga potężnych (przede wszystkim publicznych) inwestycji pochłaniających dziesiątki, jeśli nie setki miliardów euro. Jednocześnie oczekiwania wobec systemów szkolnictwa wyższego, systemów publicznych badań i rozwoju oraz innowacji zarówno rządów, jak i sfery publicznej w regionie odnośnie ich roli w podnoszeniu

³ Towarzyszyć tej dyskusji mogłyby odniesienia do innych indeksów, szczególnie takich jak *IMD World Competitiveness Scoreboard 2010*, *BCI Business Competitiveness Index 2009-2010*, *The Lisbon Review 2010. Towards a More Competitive Europe* oraz publikacja Banku Światowego: *Knowledge Economy Score Board 2009* dla krajów Europy Środkowej – ogólne, całościowe wyniki odnośnie produkcji wiedzy w regionie byłyby jednak zbliżone.

konkurencyjności gospodarczej są bardzo wysokie. Postrzegamy je tutaj jako w dużym stopniu przesadzone, ze względu na liczne inne czynniki zewnętrzne względem tych dwóch systemów, oraz jako związane dzisiaj bardziej z pozostałymi dziesięcioma filarami konkurencyjności.⁴

Niemal automatyczne przejście od (wysokich) poziomów premii za wyższe wykształcenie do (wysokich) poziomów wzrostu gospodarczego w krajach opierających swą siłę na systemach szkolnictwa (wyższego) często jest uważane za pewnik. Środkowoeuropejskie gospodarki mają wciąż najwyższą premię płacową dla absolwentów szkół wyższych wśród grupy krajów OECD (przez całą ostatnią dekadę znajdują się w pierwszej piątce), podczas gdy ich produkcja wiedzy jest niewielka, a konkurencyjność gospodarcza – umiarkowana lub niska.

Twierdzimy zatem tutaj, że pozostałych dziesięć „filarów konkurencyjności” ma bezwzględne znaczenie dla Europy Środkowej oraz, że bez ich rozwoju filary szkolnictwa wyższego i innowacji tracą swoją fundamentalną rolę, którą posiadają w obrębie zachodnioeuropejskich „gospodarek opartych na wiedzy”. Twierdzimy również, że systemom szkolnictwa wyższego i innowacji trudno jest przekroczyć konteksty społeczne i gospodarcze, w których się znajdują: przynależą do narodowego otoczenia prawnego i infrastrukturalnego, są regulowane przez narodowe ustalenia, finansowane z narodowych podatków oraz wypuszczają na rynek absolwentów obdarzonych umiejętnościami niezbędnymi dla narodowych gospodarek. Otoczenia narodowe są dla systemów szkolnictwa wyższego i innowacji zarówno obciążeniem jak i wyzwaniem (zob. Arbo and Benneworth 2007).

Cztery omawiane tutaj kraje środkowoeuropejskie posiadają najbardziej prężnie rozwijające się systemy szkolnictwa wyższego w obszarze OECD: znajdują się w pierwszej szóstce krajów OECD z największym wzrostem liczby studentów między 1995 a 2004 rokiem, z trzema najwyższymi miejscami zajmowanymi przez Polskę, Węgry i Czechy (OECD 2008a: 30). Jednak umasowienie szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej ma miejsce w

⁴ Pozostałe filary konkurencyjności obejmują: instytucje, infrastrukturę, makroekonomię, wydajność rynku dóbr towarowych, wydajność rynku pracy, zaawansowanie rynku finansowego, przygotowanie technologiczne, rozmiar rynku i zaawansowanie biznesu. Są one często współzależne i próbują wzmacniać się wzajemnie (Porter, Sala-i-Martin and Schwab 2008: 3-6).

specyficznym kontekście, przede wszystkim finansowym. Jak podkreślił Nicholas Barr, w krajach nowej Unii, rządy były rozdarte między przeciwstawnymi imperatywami:

ograniczenia Paktu Stabilności i Wzrostu, oraz wymagania innych części sektora publicznego – systemu zasiłków dla bezrobotnych, aktywne polityki rynku pracy, łagodzenie skutków ubóstwa, polityki podejmujące kwestie wykluczenia społecznego, emerytury, opieka zdrowotna, edukacja szkolna. Zasobów na finansowanie z podatków masowej, wysokiej jakości edukacji wyższej po prostu tam nie było (Barr 2005: 243).

Jedną z konsekwencji jest fakt, że ilościowa ekspansja szkolnictwa wyższego pojawiła się przede wszystkim w programach stosunkowo mało kosztochłonnych, w obrębie w dużej mierze opartego na czesnym (a nie na wpływach z budżetu państwa) sektorze niepublicznym i w płatnej, niestacjonarnej części sektora publicznego, z silną negatywną korelacją z jakością kształcenia. Polskie uniwersytety przekierowały swoją instytucjonalną uwagę z łączenia misji badawczej z misją dydaktyczną, na samą misję dydaktyczną, gdyż czesne gwarantowało dodatkowy strumień przychodów – dzisiaj, po niemal dwudziestu latach zaniedbań, ponowne przekierowanie uwagi indywidualnej i instytucjonalnej na obie misje: badawczą i dydaktyczną, jest niezwykle trudne do osiągnięcia. Produkcja wiedzy, która byłaby dostrzegalna w skali międzynarodowej, wymaga transformacji kultur instytucjonalnych w stronę bardziej przedsiębiorczą, innowacyjną i konkurencyjną; nowe kultury instytucjonalne muszą być wspierane przez oparte na konkurencji tryby finansowania, transparentne warunki zatrudniania oraz promowanie polityk związanych z osiągnięciami badawczymi i trzecią misją, z umiędzynarodowieniem działań badawczych oraz, być może przede wszystkim, ze zmianami w strukturach zarządzania i finansowania uczelni (dobrym krokiem w tym kierunku mogą być najnowsze zmiany zachodzące w ramach ostatniej fali reform Polsce).

W bardziej szczegółowej analizie porównawczej skorzystamy z pojęcia konkurencyjności gospodarczej rozwiniętego przez Michaela E. Portera (i używanego w corocznych *Global Competitiveness Reports*, zob. Porter, Sala-i-Martin, Schwab 2008, Schwab 2010). Uwarunkowania makroekonomiczne, polityczne, prawne i społeczne leżą u podstaw gospodarek odnoszących sukces – jednak same w sobie nie są wystarczające do jego osiągnięcia: „bogactwo w gospodarce jest w istocie tworzone na poziomie

mikroekonomicznym – w ramach zdolności firm do wytwarzania wartościowych dóbr i usług używając skutecznych metod. Jedynie firmy są w stanie wytwarzać bogactwo, nie zaś rządy czy inne instytucje społeczne” (Porter, Sala-i-Martin, Schwab 2008: 53). Z tego punktu widzenia, konkurencyjność gospodarcza ostatecznie zależy od mikroekonomicznych zdolności gospodarki. Konkuruje jednak nie tylko firmy, ale również kraje i gospodarki: to właśnie Porter po raz pierwszy wyeksponował „wagę otoczenia, w jakim osadzona jest firma i pokazał, że kontekst społeczny, polityczny, makroekonomiczny i prawny ma znaczenie dla konkurencyjności firm” (Pedersen 2010). W ramach trwającej konkurencji między krajami i gospodarkami, z których wszystkie poszukują swoich „przewag konkurencyjnych”, systemy szkolnictwa wyższego i innowacji są uważane za coraz ważniejsze w gospodarkach opartych na wiedzy. Wskazujemy tu jednak, że w mniej konkurencyjnych częściach świata, i Europa Środkowa jest tu dobrym przykładem, oba systemy odgrywają o wiele mniej istotną rolę, a ich reformy mogą prowadzić do mniej jednoznacznych rezultatów, pomimo olbrzymich nadziei pokładanych w nich przez reformatorów. I jest to nie tyle klasyczny problem rozchodzenia się „wielkich nadziei” i „mieszanych wyników”, znany z ekonomii politycznej reform i badań nad wprowadzaniem reform w życie (Cerych and Sabatier 1986), co raczej osadzenie reform pewnych sektorów w otoczeniu innych sektorów i ich głębokie, wzajemne powiązania.

Produkcja wiedzy w Europie Środkowej widziana jest zatem w tej części tekstu w kontekście różnych typów konkurencyjności gospodarczej. Szkolnictwo wyższe może odgrywać, jak się wydaje, różne role w różnych krajach OECD w zależności od tego, jakim typem konkurencyjności gospodarczej się posługują, co jest z kolei uzależnione od poziomu ich rozwoju gospodarczego. Gospodarka jednego tylko środkowoeuropejskiego członka OECD badanego w tym artykule – Czech – napędzana jest przez ten sam rodzaj konkurencyjności co najzamożniejsze kraje OECD. Jednak Polska, Słowacja i Węgry (podobnie jak Łotwa, Litwa, Estonia i Rumunia) znajdują się w fazie przejściowej. Bułgaria wciąż znajduje się na niższym etapie rozwoju. Rola szkolnictwa (wyższego) jest różna na każdym z tych trzech etapów, a wzrost gospodarczy staje wobec różnych wyzwań związanych z konkurencyjnością na każdym z nich.

Dyskusje na temat produkcji wiedzy w postkomunistycznej Europie nie mogą pomijać fundamentalnego rozróżnienia między wzrostem napędzanym efektywnością w takich

europejskich krajach jak Albania czy Bułgaria, wzrostem nieomal napędzanym innowacjami (w przejściu pomiędzy drugim a trzecim etapem rozwoju gospodarczego w ramach tej klasyfikacji) na Węgrzech, na Słowacji, w Polsce i Rumunii, oraz wzrostem napędzanym innowacjami w Czechach.

Z dwunastu filarów konkurencyjności (Schwab 2010), dwa są szczególnego znaczenia: „edukacja wyższa i szkolenia” oraz „innowacje”. Podczas gdy większość głównych gospodarek OECD znajduje się w pierwszych dwóch dziesiątkach indeksu, cztery środkowoeuropejskie kraje znajdują się w jego czwartej, piątej i szóstej dziesiątce (Czechy na miejscu 36, Polska na 39, Węgry na 52, Słowacja na 60; dodatkowo Rumunia znajduje się na 67 pozycji, a Bułgaria na 71). W kontekście Europy Środkowej nie zaskakuje zatem fakt, że tym, co ma zdecydowanie mniejsze znaczenie dla gospodarczej konkurencyjności, patrząc z szerszej perspektywy, jest wskaźnik skolaryzacji (oczywiście wtedy, gdy model umasowienia został już osiągnięty) zarówno na poziomie średnim (Szwajcaria na 38 miejscu, Singapur 30, a Szwecja na 13 pozycji) jak i wyższym (Szwajcaria na 38 miejscu, Singapur 30, a Szwecja na 16 pozycji). Cztery omawiane w tym artykule kraje środkowoeuropejskie znajdują się na względnie wysokich pozycjach jeśli chodzi o ten wskaźnik dla szkolnictwa wyższego (Polska 21 pozycja, Węgry na 23 miejscu, Czechy na 32, a Słowacja na 40) i na względnie słabych pozycjach jeśli chodzi zarówno o współpracę rozwojowo-badawczą między uniwersytetami a przemysłem (Czechy na miejscu 29, Węgry na 32, Polska na 64 a Słowacja na 87), jak i o wymiar kształcenia kadr (Czechy na 40 pozycji, Polska na 52, Słowacja na 75, Węgry na 88).

Skoncentrujmy się na Polsce, Słowacji i Węgrzech (oraz dwóch nowych państwach członkowskich, nie będących członkami OECD, Rumunii i Bułgarii), znacznie mniej konkurencyjnymi gospodarkami niż Czechy. Gdzie znajdują się ich słabe i mocne strony w obrębie filaru szkolnictwa wyższego i szkoleń oraz innowacji? Szczegółowe wskaźniki porównawcze pokazuje Tab. 1.

Tabela 1. Miejsca wybranych krajów według wskaźników sekcji „szkolnictwo wyższe i szkolenia”

Wskaźniki	Polska	Węgry	Czechy	Słowacja	Bułgaria	Rumunia
Wskaźnik skolaryzacji – szkolnictwo średnie	25	33	42	50	66	54
Wskaźnik skolaryzacji –	21	23	32	40	46	22

szkolnictwo wyższe						
Jakość systemu edukacji	62	75	34	111	85	84
Jakość kształcenia z zakresu matematyki i nauk ścisłych	40	30	25	65	69	43
Jakość szkół zarządzania	62	71	56	114	94	98
Dostęp do internet w szkołach	48	31	24	35	45	55
Lokalna dostępność usług z zakresu wyspecjalizowanych badań i szkolenia	22	47	17	41	80	95
Stopień kształcenia kadr	52	88	40	75	135	72

Źródło: Opracowanie własne wg. Schwab 2010: 111-299.

Ogólnie rzecz ujmując, Węgry znajdują się na wysokich pozycjach w filarach szkolnictwa wyższego i innowacji (odpowiednio 34 i 41 pozycja), podczas gdy Polska zajmuje wysokie miejsce w filarze szkolnictwa wyższego i niskie w filarze innowacji (odpowiednio 26 i 54). Z kolei Słowacja znajduje się na niskiej pozycji w obu filarach (odpowiednio 53 i 85). Mocnymi atutami zarówno Polski, jak i Węgier w filarze szkolnictwa wyższego i szkolenia są z pewnością wskaźniki skolaryzacji w szkolnictwie wyższym; podobnie rzecz się ma w kwestii jakości kształcenia z zakresu matematyki i nauk ścisłych. Dostęp do Internetu w szkołach jest duży na Węgrzech; jakość systemu edukacji jest oceniana nisko w Polsce i dramatycznie nisko na Węgrzech i Słowacji. Jakość szkół biznesu i zarządzania jest z kolei niska w Polsce i dramatycznie niska zarówno na Węgrzech, jak i na Słowacji; lokalna dostępność usług z zakresu wyspecjalizowanych badań i szkolenia jest względnie dobra jedynie w Polsce. I w końcu, stopień kształcenia kadr wypada bardzo nisko we wszystkich trzech krajach. We wszystkich subindeksach dla innowacji, trzy środkowoeuropejskie gospodarki zajmują niskie pozycje (ok. 40-50) lub dramatycznie niskie (ok. 70-80): zajmują niskie pozycje w „zdolności do innowacji”, dramatycznie niskie w „jakości naukowych instytucji badawczych” (z wyjątkiem Węgier); znajdują się na niskich pozycjach w rankingu pod względem „dostępności naukowców i inżynierów” oraz „patentów użytkowych” (znów za wyjątkiem Węgier). Szczegóły prezentuje Tab. 2 poniżej.

Tabela 2. Miejsca wybranych krajów według wskaźników sekcji „Innowacje”

Wskaźniki	Polska	Węgry	Czechy	Słowacja	Bułgaria	Rumunia
Zdolność do innowacji	50	46	24	69	79	72
Jakość naukowych instytucji badawczych	47	18	21	90	73	83
Wydatki przedsiębiorstw na badania i rozwój	61	75	25	68	96	103
Współpraca uniwersytety-przedsiębiorstwa w ramach badań i rozwoju	64	32	29	87	110	103
Nabywanie przez rządy produktów zaawansowanych technologii	61	106	31	127	87	105
Dostępność naukowców i inżynierów	60	48	50	71	77	55
Patenty użytkowe na milion mieszkańców	54	32	34	44	31	62

Źródło: Opracowanie własne wg. Schwab 2010: 111-299.

W związku z tym w obszarach najważniejszych dla produkcji wiedzy w globalnym indeksie konkurencyjności gospodarczej, trzy środkowoeuropejskie gospodarki zajmują ogólnie niskie miejsca, a w niektórych, szczególnych przypadkach, miejsca dramatycznie niskie. Jednak nawet jeśli w tych obszarach zajmowałyby wysoką pozycję, ich zsumowana konkurencyjność gospodarcza byłaby wciąż bardzo niska ze względu na niską (lub, w niektórych przypadkach, dramatycznie niską) pozycję w rankingach w innych zestandaryzowanych i mierzalnych filarach, nie związanych z systemami szkolnictwa wyższego i innowacji.

Ten właśnie punkt chciałbym tutaj mocno podkreślić: gospodarki środkowoeuropejskie nie są konkurencyjne globalnie nie tylko ze względu na pozostawanie w tyle w filarów konkurencyjności gospodarczej związanych ze szkolnictwem wyższym i innowacjami; znajdują się daleko w tyle również w innych filarach. W efekcie tego nawet dużo bardziej zmodernizowane systemy szkolnictwa wyższego i innowacji nie byłyby decydujące dla ich konkurencyjności. Istnieje głęboka, chociaż powoli likwidowana, przepaść między Wschodem i Zachodem pod względem wielu czynników, od systemów podatkowych przez systemy prawne po infrastrukturę transportową. Produkcja wiedzy w naszym regionie nie

powinna być mierzona w izolacji od jej otoczenia ekonomicznego. Poziom produkcji wiedzy odbywającej się na uniwersytetach nie może ponosić wyłącznej, a może nawet najważniejszej, odpowiedzialności za niską konkurencyjność gospodarczą poszczególnych państw w regionie, i nie należy oczekiwać od proponowanych i przeprowadzanych reform szkolnictwa wyższego tak szybkich rezultatów w tym zakresie jak wyobrażają je sobie ich autorzy. Instytucje edukacyjne funkcjonują w ramach wielowymiarowej i skomplikowanej ekologii innych instytucji i organizacji; pozostają głęboko zanurzone w wielowymiarowym środowisku społecznym, gospodarczym i kulturowym, a wielopłaszczyznowych oddziaływań między instytucjami i ich środowiskiem nie są w stanie zmienić (przynajmniej w średnim horyzoncie czasowym, powiedzmy 5-10 lat) nawet najbardziej przemyślane reformy. Co nie oznacza, że reform nie trzeba przeprowadzać, z czego doskonale zdaje sobie polska wspólnota akademicka.

5. Produkcja wiedzy i jej otoczenie

W tej części artykułu zajmujemy się, po pierwsze, związkiem między produkcją wiedzy i warunkami regulacyjnymi, w których funkcjonują firmy. Następnie umieścimy produkcję wiedzy w trudnych kontekstach fiskalnych, w ramach których potrzeby infrastrukturalne gospodarek środkowoeuropejskich mogą stanowić potężne mechanizmy hamujące finansowanie uniwersytetów oraz w kontekstach rynków pracy, w których udział usług opierających się na wykorzystaniu wiedzy jest niższy niż w najbardziej zaawansowanych gospodarkach strefy OECD. I wreszcie odwołamy się również do regionów Europy Środkowej, a nie tylko państw, aby pokazać rozdzźwięk między państwami Unii Europejskiej z jeszcze innej perspektywy.

Produkcja wiedzy na uniwersytetach oraz w ramach biznesu odbywa się w regulującym ją otoczeniu, które nie może być w łatwy sposób zignorowane ani przez uniwersytety, ani przez przedsiębiorstwa. W przypadku uniwersytetów największe znaczenie mają sposoby finansowania i zarządzania, a w przypadku sektora biznesowego jest to najczęściej „łatwość prowadzenia biznesu”. By wskazać na różnice między głównymi gospodarkami OECD oraz czterema krajami środkowoeuropejskimi odniesiemy się krótko do rankingu „łatwości prowadzenia biznesu” (na mikroekonomicznym poziomie przedsiębiorstw), corocznie

podawanym przez Bank Światowy, ostatnio opublikowanym w *Doing Business 2011. Making a Difference for Entrepreneurs* (World Bank 2010).

W ramach schematu pojęciowego stosowanego przez Bank Światowy funkcjonuje dziesięć kategorii, w ramach których poszukiwane są przewagi konkurencyjne poszczególnych krajów: otwieranie biznesu, uzyskiwanie pozwolenia na budowę, zatrudnianie pracowników, rejestrowanie własności, otrzymywanie kredytu, ochrona inwestorów, płacenie podatków, handel zagraniczny, egzekwowanie umów oraz zamykanie biznesu. Kraje środkowoeuropejskie są rozrzucone wzdłuż rankingu, ze Słowacją i Węgrami znajdującymi się w pierwszej czterdziestce (miejsca 41 i 46) oraz Polską i Czechami znajdującymi się niemal w połowie tabeli (miejsca odpowiednio 70 i 63) (World Bank 2010: 4). Najlepsze gospodarki OECD znajdują się w pierwszej trzydziestce rankingu, z Singapurem, Hongkongiem (Chiny), Nową Zelandią, Wielką Brytanią i USA zajmującymi pierwszych pięć pozycji.

Rzeczywistość regulująca środkowoeuropejskie gospodarki wykracza daleko poza systemy szkolnictwa wyższego i innowacji i pośrednio lub bezpośrednio oddziałuje zarówno na narodową konkurencyjność gospodarczą, jak na i procesy produkcji wiedzy w sektorze biznesowym. Jak zdają się wskazywać ostatnie badania, rzeczywistość ta wpływa również, przede wszystkim pośrednio, na przestrzenie między uniwersytetami a przedsiębiorstwami, w których powstaje wiedza: sferę przedsiębiorczości akademickiej oraz sferę partnerstwa między uniwersytetami a przedsiębiorstwami (Shattock 2008, Mora i in. 2010, Kwiek 2010a).

Jakiego rodzaju przewagę nad Polską i Czechami mają Słowacja i Węgry? Słabości Polski są oczywiste: zajmuje ona miejsce powyżej setnego (pośród 183 krajów) w kategoriach takich jak otwieranie biznesu (miejsce 113), uzyskiwanie pozwoleń na budowę (miejsce 164) czy płacenie podatków (miejsce 121). Czechy zajęły miejsce powyżej setnego w dwóch kategoriach: otwieranie biznesu (miejsce 130) oraz płacenie podatków (miejsce 128). Nie zaskakuje fakt, że wszystkie cztery środkowoeuropejskie kraje zajmują pozycję około 120 (miejsca od 121-128, z najlepszym wynikiem Węgier – miejsce 109) w jednej kategorii – płacenie podatków, z 257-557 godzinami pracy przeznaczonymi rocznie na przygotowywanie zeznań podatkowych (World Bank 2010: 159-193). Szczegóły prezentuje Tab. 3 poniżej.

Tabela 3. Miejsca wybranych krajów w rankingu Banku Światowego dotyczącego regulacji sprzyjających biznesowi w 183 gospodarkach według wskaźników z *Doing Business*.

Wskaźnik	Polska	Węgry	Czechy	Słowacja	Bułgaria	Rumunia
Łatwość prowadzenia biznesu	70	46	63	41	51	56
Otwieranie biznesu	113	35	130	68	43	44
Uzyskiwanie pozwolenia na budowę	164	86	76	56	119	84
Rejestrowanie własności	86	41	47	9	62	92
Uzyskiwanie kredytu	15	32	46	15	6	15
Ochrona inwestorów	44	120	93	109	44	44
Płacenie podatków	121	109	128	122	85	151
Handel zagraniczny	49	73	62	102	108	47
Egzekwowanie umów	77	22	78	71	87	54
Zamykanie biznesu	81	62	32	33	83	102

Źródło: Opracowanie własne wg. World Bank 2010: 159-193.

W środkowoeuropejskim kontekście produkcji wiedzy ważne wydaje się to, że systemy szkolnictwa wyższego i innowacji w krajach zachodnioeuropejskich – w przeciwieństwie do krajów Europy Środowej – funkcjonują w bardzo konkurencyjnych gospodarkach i pośród bardzo konkurencyjnych firm (włączając w to firmy zaangażowane w badania, rozwój oraz innowacje) działających we względnie przyjaznym otoczeniu prawnym i regulacyjnym. Prowadzi nas to do dwóch stwierdzeń: po pierwsze, w gospodarkach mniej konkurencyjnych z perspektywy globalnej (takich jak gospodarki środkowoeuropejskie), w odróżnieniu od bardziej konkurencyjnych gospodarek, w których wszystkie składniki konkurencyjności są oceniane na wysokim miejscu, oczekiwania stawiane systemom szkolnictwa wyższego (oraz innowacji) w kwestii ich roli w podnoszeniu konkurencyjności gospodarczej nie powinny być zbyt duże, ponieważ niezwykle trudny do pokonania jest balast tworzony przez jej liczne składniki (nazwijmy je tak) pozaakademickie i pozabadawcze. Po drugie, rola systemów szkolnictwa wyższego (i innowacji) w Europie Środkowej i Zachodniej różni się znacznie z powodu wielości czynników całkowicie zewnętrznych wobec systemów szkolnictwa wyższego. Konieczna (i wymierna) potrzeba tzw. „doganiania Zachodu” (od dwudziestu lat funkcjonująca w literaturze jako *catching up with the West*) w takich sferach jak infrastruktura, technologie czy zaawansowanie biznesu może być uważana za istotniejszą i w konsekwencji większe publiczne finansowanie może być kierowane bardziej w stronę tych sfer niż w stronę szkolnictwa wyższego oraz badań prowadzonych w jego ramach. Nawet

pobieżna analiza poziomu publicznego finansowania badań uniwersyteckich w niemal wszystkich nowych krajach członkowskich UE wskazuje, że właśnie takie procesy mają miejsce w ostatnich dwóch dekadach. Co jest bliskie niedawnemu twierdzeniu Aghion i Howitta z *Economics of Growth*, że, ogólnie rzecz ujmując, im bliżej dany kraj znajduje się górnej granicy produktywności, tym mocniej inwestuje w szkolnictwo wyższe, aby sprzyjać innowacji (a zatem w USA wzrost będzie wzmacniany poprzez inwestowanie publicznych środków raczej w badania naukowe niż w dwuletnie college'e, Aghion and Howitt 2009: 312). Kraje środkowoeuropejskie nie docierają do granic produktywności, jak wskazuje ich sektor badawczy o niskiej intensywności publikacji międzynarodowych i małej liczbie patentów na milion mieszkańców (co pomijamy w niniejszym artykule, szerzej w: Kwiek 2012).

Ograniczenia finansowe, w ramach których funkcjonuje szkolnictwo wyższe w Europie Środkowej są ogromne, a poziom konkurencji międzysektorowej o (ograniczone) publiczne zasoby finansowe jest wyjątkowo wysoki. By przytoczyć dramatyczną ilustrację dla tego argumentu: Polska w globalnym indeksie konkurencyjności gospodarczej w ostatnich kilku latach nieustannie zajmuje radykalnie niskie pozycje w jednej z najbardziej publicznie kosztownych kategorii – w filarze infrastruktury: pod względem jakości infrastruktury jako całości zajmuje 108 miejsce spośród 139 gospodarek, pod względem jakości dróg zajmuje 131 pozycję, jakości infrastruktury portowej 114, a jakości infrastruktury transportu powietrznego 108 (Schwab 2010: 278). Trzy pozostałe kraje również zajmują bardzo niskie pozycje we wszystkich z powyższych subindeksów infrastrukturalnych, z wyjątkiem infrastruktury kolejowej w Czechach i na Słowacji. Alarmujące dane podajemy w Tab. 4 poniżej.

Tabela 4. Miejsca wybranych krajów według wybranych wskaźników sekcji „infrastruktura”

Wskaźnik	Polska	Węgry	Czechy	Słowacja	Bułgaria	Rumunia
Jakość infrastruktury jako całości	108	49	37	65	120	136
Jakość dróg	131	63	80	67	135	134
Jakość infrastruktury kolejowej	62	43	22	21	54	70
Jakość infrastruktury transportu powietrznego	108	66	17	120	90	102

Źródło: Opracowanie własne wg. Schwab 2010: 111-299.

Środkowoeuropejska produkcja wiedzy odbywa się nie tylko w gospodarkach o innym poziomie konkurencyjności i w innych ramach regulacyjnych niż większość rozwiniętych krajów zachodnioeuropejskich. Odbywa się ona również w ramach innych, chociaż zbieżnych w dwóch ostatnich dekadach, rynków pracy i odpowiadającej im strukturze zatrudnienia, prowadzącej w kierunku gospodarki opartej na usługach. W Polsce i w innych krajach Środkowej Europy występuje silna tendencja struktur zatrudnienia do upodabniania się do tych struktur w głównych gospodarkach OECD. Między 1994 a 2004 rokiem, w Polsce poziom udział zatrudnionych w rolnictwie i leśnictwie spadł (z 24% do 18%), podobnie jak spadł również odsetek osób zatrudnionych w przemyśle (z 32% do 29%), natomiast odsetek zatrudnionych w usługach wzrósł w tym samym czasie znacząco, z 44% do 53%. Jest to jednak wciąż mocno poniżej średniej OECD w kategoriach struktury zatrudnienia; jednak w kategoriach udziału sektorów gospodarki w PKB, udział sektora usług wynosi 66%, co zbliża Polskę do średniej OECD wynoszącej około 70%. Istotna różnica polega na tym, że sektor usług składa się z wielu różnych działalności, i jedynie niektóre z nich wymagają dużego zaangażowania wiedzy. Kraje Europy Środkowej znajdują się daleko w tyle pod względem udziału w rynku pracy aktywności usługowych wymagających dużego zaangażowania wiedzy (które w USA, Francji i Wielkiej Brytanii sięgają poziomu 25-30% Wölfl 2005: 9). Na przykład w sektorze biznesowym w Polsce istnieją tylko cztery firmy prowadzące znaczne (jednak wciąż marginalne jak na standardy OECD) inwestycje w badania i rozwój – BRE Bank, Telekomunikacja Polska, Netia i Orlen, z finansowaniem badań i rozwoju na poziomie od 5 do 23 milionów euro (w 2007 roku). Powyższe czynniki mają silny wpływ na rzeczywistość produkcji wiedzy w ramach szkolnictwa wyższego, włączając w to jego zdolność do prowadzenia badań w partnerstwach z sektorem przedsiębiorstw.

Dodajmy na koniec krótko jeszcze jeden wymiar analizy porównawczej. Oprócz krajów jako jednostek analizy oceny produkcji wiedzy, w ostatnich latach również regiony (odpowiadające poziomowi terytorialnemu NUTS-2) stają się w coraz większym stopniu punktem skupienia uwagi zarówno badaczy jak i ustawodawców (zob. KE 2009, Hanell and Neubauer 2006, Arbo and Benneworth 2007, Goddard 2000, OECD 2007). Raport *Europe's Regional Research Systems: Current Trends and Structures*, opublikowany w 2009 r. przez Komisję Europejską, przedstawia nową typologię regionów, która świetnie się nadaje do oceny produkcji wiedzy w Europie Środkowej.

Można wymienić sześć regionów wiodących pod względem badań i rozwoju w Europie (są to *leading R&D performers*: trzy regiony w Niemczech i po jednym regionie w Holandii, Finlandii i Szwecji). Wszystkie pozostałe regiony w Unii Europejskiej zaklasyfikowane są w czterech typach: Typ 1 – regiony napędzane badaniami i rozwojem (wysoka liczba publikacji oraz bardzo wysokie nasycenie patentami, sektor biznesowy ma ponadprzeciętny udział w regionalnych nakładach na badania i rozwój (GERD)); Typ 2 – regiony skoncentrowane na sektorze publicznym, wspierające badania i rozwój (z bardzo wysoką liczbą publikacji, ale o jedynie lekko ponadprzeciętnym nasyceniu patentami; lekko ponadprzeciętne nakłady na rozwój i badania, w większości wykorzystywane przez uniwersytety i publiczne instytucje badawcze; udział sektora biznesowego w nakładach na badania i rozwój jest poniżej średniej). Typ 3 – regiony ukierunkowane wszechstronnie, wspierające badania i rozwój (z przeciętnym nasyceniem publikacjami i patentami; inaczej niż regiony typu 1 i 2, nie występują w nich znakomite centra doskonałości ani w publicznym, ani w biznesowym sektorze badawczym). Wreszcie Typ 4, obejmujący wszystkie pozostałe regiony, w których badania i rozwój odgrywają niewielką rolę (o nasyceniu publikacjami daleko poniżej średniej, o bardzo niskim nasyceniu patentami oraz o poziomie inwestycji w badania i rozwój „które mogą być określone mianem jedynie uzupełniających motorów wzrostu gospodarczego w regionie”, EC 2009: 40).

Obraz Europy Środkowej z perspektywy regionalnej jest niezwykle przygnębiający: potwierdza w skali regionów to, co wiemy już w skali państw. Z wyjątkiem dwóch regionów (regionu Pragi w Czechach oraz regionu *Bratislavsky kraj* na Słowacji), wszystkie regiony w Europie Środkowej (jak również przypuszczalnie wszystkie w Rumunii i Bułgarii, dla których dane nie są dostępne w formacie umożliwiającym porównania międzynarodowe) zaklasyfikowane są jako regiony typu 3 lub typu 4. Ich zdecydowana większość jest jednak zaklasyfikowana jako regiony typu 4. Środkowoeuropejskie regiony są najslabszymi w Unii Europejskiej pod względem intensywności badań naukowych, a ich lokalne gospodarki w najmniejszym stopniu w Europie są *research-driven*, czyli napędzane badaniami.

Wiele krajów – w tym m.in. cztery badane tutaj kraje z Europy Środkowej – składa się wyłącznie z regionów typu 3 i 4 (z dwoma powyższymi wyjątkami). Raport Komisji Europejskiej kończy się następującym wnioskiem na temat regionów typu 4: „prawdopodobnie w kontekście krajowym brak im źródeł wiedzy, do której powiększająca się

sieć Europejskiego Obszaru Badawczego (ERA) mogłaby zapewnić dostęp” (EC 2009: 44). Opublikowany przez NORDREGIO (Nordic Center for Spatial Development) raport *Geographies of Knowledge Production in Europe* w swoim podsumowaniu podkreśla „wyraźny model centrum-peryferia” w strukturze natężenia wiedzy w Europie. „Podział Wschód-Zachód w Europie” – jeden z głównych motywów tego artykułu – jest, jak powiadają autorzy, „wciąż łatwo dostrzegalny” (Hanell and Neubauer 2006: 28). W związku z tym produkcja wiedzy w Europie Środkowej na poziomie regionalnym odbywa się w regionach, których lokalne gospodarki nie są napędzane badaniami i rozwojem i nie są nastawione na absorpcję wyników badań naukowych i innowacje: w zdecydowanej większości z nich badania i rozwój odgrywają jedynie uzupełniającą rolę dla lokalnej gospodarki.

6. Wnioski

Aby ocenić poziom produkcji wiedzy w naszym regionie musimy odwołać się ponownie do historycznego dziedzictwa systemów komunistycznych i dwóch dekad jego postkomunistycznych transformacji. Uniwersytety w Europie Środkowej przez pół wieku działały w szczególnych okolicznościach, mających daleko idące konsekwencje dla okresu postkomunistycznej transformacji. Wczesne lata 90-te przyniosły gwałtowne zmiany polityczne i gospodarcze, podczas gdy przez następnych dziesięć lat pakiety reform objęły również politykę społeczną i emerytalną oraz szkolnictwo wyższe. Pomimo potężnej roli jaką w transformowaniu systemów szkolnictwa wyższego w regionie w pierwszej dekadzie dwudziestego wieku odegrała agenda unijna, zarówno przed jak i po akcesji do Unii Europejskiej w 2004 roku, szkolnictwo wyższe w Europie Środkowej wciąż zmaga się z dziedzictwem komunistycznym i postkomunistycznym. W efekcie społeczne dyskursy czy idee założycielskie wytwarzane przez sektor akademicki i dotyczące roli uniwersytetów w społeczeństwie i gospodarce są względnie słabe w porównaniu z silnymi dyskursami w coraz większym stopniu wytwarzanymi przez rządzących i ustawodawców zaangażowanych w opracowywanie i wdrażanie kompleksowych programów reform. Słabość dyskursów powstających we wspólnocie akademickiej i siłę dyskursów powstających w obrębie rodzących się polityk w szkolnictwie wyższych i wdrażanych na podstawie przyjmowanych pakietów reform jasno wskazuje polski przypadek z ostatnich lat. Jednak w sytuacji rodzącej się nierównowagi dyskursów rodzących się w akademii (promujących instytucjonalne modele uniwersytetu jako tradycyjnej wspólnoty badaczy) i rodzących się w środowiskach

administracji podejmującej się reform strukturalnych sektora szkolnictwa wyższego (promujących instrumentalne modele uniwersytetu jako narzędzia do realizacji krajowych agend politycznych, by ponownie odwołać się do przeciwstawień Johana P. Olsena, Maassen and Olsen 2007), poważna dyskusja na temat syntezy najważniejszych elementów obydwu modeli w celu stopniowego podwyższania poziomu produkcji wiedzy w regionie jest trudna do wyobrażenia.

Podział na Wschód i Zachód w ramach produkcji wiedzy w Europie trwa, o czym świadczą uproszczone oceny zarówno systemu szkolnictwa wyższego jak i innowacji przeprowadzane w ramach globalnych rankingów konkurencyjności gospodarczej. W rankingach tych oba systemy stanowią kluczowe elementy podlegające międzynarodowej ocenie porównawczej. W rankingach konkurencyjności gospodarczej w czterech analizowanych krajach, zarówno filary konkurencyjności związane ze szkolnictwem wyższym (edukacja wyższa i szkolenia oraz innowacje) są słabe, jak i wyniki badań naukowych i nasycenie patentami są słabe. Zarówno w ujęciu krajowym, jak i w ujęciu regionów, czyli mniejszych jednostek terytorialnych (w Polsce – województw). Rola czynników innych niż systemy szkolnictwa wyższego i innowacji jest w sposób istotny ważniejsza dla konkurencyjności i wzrostu gospodarczego Europy Środkowej niż w zamożnych, konkurencyjnych i opartych na wiedzy gospodarkach zachodnich w ramach których firmy działają w o wiele bardziej przyjaznym otoczeniu prawnym i regulacyjnym. Międzynarodowa widzialność uniwersytetów jako centrów produkcji wiedzy jest bardzo niska i jedynie kilka z nich jest obecnych w globalnych i europejskich rankingach uniwersytetów.

Analiza geografii produkcji wiedzy na poziomie regionów może wskazywać, że Europa Środkowa jest zagrożona faktycznym odcięciem od wyłaniającego się Europejskiego Obszaru Badawczego. Sama idea gospodarek opartych na wiedzy może być dalece trudniejsza do wprowadzania w życie w tym regionie Europy niż jest to ogólnie przyjmowane na gruncie dyskursów polityki publicznej, z których korzysta OECD czy Komisja Europejska. Trudno jednak oczekiwać od obydwu organizacji, aby koncentrowały się na procesach ekonomicznych i społecznych zachodzących u swoich najmniej zamożnych członków i dopasowywały do nich swój dyskurs polityki publicznej. Staramy się tu pokazać, że sposoby myślenia o szkolnictwie wyższym powinny być adekwatne do rzeczywistego poziomu

produkcji wiedzy oraz wielu innych czynników determinujących konkurencyjność gospodarczą w różnych częściach Europy.

Różnice między Wschodem i Zachodem na gruncie systemów szkolnictwa wyższego i uniwersyteckiej produkcji wiedzy mogą być większe niż się powszechnie uważa, a rola dziedzictwa historycznego może być bardziej długoterminowa niż się zakłada zarówno w naukach społecznych, jak i w badaniach nad polityką publiczną w naszym regionie. Transformacje uniwersytetów mogą trwać dłużej, a stopniowa konwergencja systemów szkolnictwa wyższego i badań naukowych w obu częściach Europy nie może być brana za pewnik bez głębokich zmian zarówno w finansowaniu uniwersytetów (sposoby finansowania i jego poziomy), jak i ich ustroju i zarządzania. Środkoeuropejskie uniwersytety starają się z pełną determinacją o utrzymanie się w globalnym centrum akademickim, jednak ich stopniowe obsuwanie się w akademickie peryferia nie jest wcale wykluczone.⁵

przełożył Krystian Szadkowski

Bibliografia

- Aghion, P. and P. Howitt (2009). *The Economics of Growth*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Arbo, P. and P. Benneworth (2007). *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions*. Paris: OECD/IMHE.
- Barr, N., ed. (1994). *Labor Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe. The Transition and Beyond*. Oxford: Oxford UP.
- Barr, N. (2001). *The Welfare State as Piggy Bank. Information, Risk, Uncertainty, and the Role of the State*. Oxford: Oxford UP.
- Barr N., ed. (2005). *Labor Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe. The Accession and Beyond*. Oxford: Oxford UP.
- Berend, I. T. (2007). "Social Shock in Transforming Central and Eastern Europe". *Communist and Post-Communist Studies*. Vol. 40 (3). 269-280.

⁵ Autor dziękuje za wsparcie uzyskane od dwóch instytucji: Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Nauki, w ramach grantu *No. N N106 020136*, oraz *EEA Grants/Norway Grants* w ramach grantu *No. FSS/2008/X/D4/W/002*.

- Bonaccorsi, A. and C. Daraio, eds. (2007). *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Brunsson, N., K. Sahlin-Andersson (2000). "Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform". *Organization Studies*. Vol. 21. No. 4. 721-746.
- Castles, F. G, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger and Ch. Pierson, eds. (2010). *The Oxford Handbook of the Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
- [CHEPS \(2010\). *Progress in Higher Education Reform Across Europe. Funding Reform. Volume 1: Executive Summary and Main Report*. Enschede: CHEPS.](#)
- Cunning, M., M. Godfrey and D. Holzer-Zelazewska (2007). *Vocational Education in the New EU Member States*. Washington DC: the World Bank.
- EC (2009). *Europe's Regional Research Systems: Current Trends and Structures*. Brussels: European Commission.
- Elster, J., C. Offe and U. K. Preuss (1998). *Institutional Design in Post-Communist Societies. Rebuilding the Ship at Sea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esping-Andersen, G., ed. (1996). *Welfare States in Transition. National Adaptations in Global Economies*. London: SAGE.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Foray, D. (2006). *The Economics of Knowledge*. Cambridge, MA: the MIT Press.
- Goddard, J. (2000). *The Response of HEIs to Regional Needs*. Newcastle upon Tyne.
- Hannell T. and J. Neubauer (2006). *Geographies of Knowledge Production in Europe*. Stockholm: NORDREGIO (Nordic Center for Spatial Development).
- [Hazelkorn, E. \(2011\). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. New York: Palgrave Macmillan.](#)
- Inglot, T. (2008). *Welfare States in East Central Europe 1919-2004*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kwiek, M. (2007). "The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context". W: D. Epstein, R. Deem et al. (eds.). *World Yearbook of Education 2008*. New York: Routledge. 32-50.
- Kwiek, M. (2008a). "Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities". *Policy Futures in Education*. Vol. 6. No. 6. 2008. 757-770.
- Kwiek, M. (2008b). "Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe". W: Michael Shattock (ed.). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy*. Maidenhead and New York: Open University Press. McGraw-Hill. 100-120.
- Kwiek, M. (2008c). "Accessibility and Equity, Market Forces and Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe". *Higher Education Management and Policy*. Vol. 20, no. 1. March 2008. 89-110.
- Kwiek, M. (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. 149-168.

- Kwiek, M. (2009b). "The Changing Attractiveness of European Higher Education". W: Barbara Kehm, Jeroen Huisman and Bjorn Stensaker, eds. *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers. 107-124.
- Kwiek, M. (2010a). "Creeping Marketization: Where Polish Private and Public Higher Education Sectors Meet". W: Roger Brown, ed., *Higher Education and the Market*. New York: Routledge. 135-146.
- Kwiek, M. (2010b). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kwiek, M. (2011). "The Public-Private Dynamics in Polish Higher Education. Demand-Absorbing Private Growth and Its Implications". *Higher Education Forum*. No. 8 (2011). 101-124.
- Kwiek, M. (2012). "Changing Higher Education Policies: From Deinstitutionalization to Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities" (w druku).
- Kwiek, M. and P. Maassen, eds. (2012). *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway*. Frankfurt and New York: Peter Lang, w druku).
- Leydesdorff, L. (2006). *The Knowledge-Based Economy: Modeled, Measured, Simulated*. Boca Raton: Universal Publishers.
- Maassen, P. and J. P. Olsen, eds. (2007). *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- Mateju, P., B. Rehakova and N. Simonova (2007). "The Czech Republic: Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education". In: Shavit, Y., R. Arum and A. Gamoran, eds., *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press. 374-399.
- Meyer, J. W., F. O. Ramirez, D. J. Frank, and E. Schofer (2007). "Higher Education as an Institution". In: Patricia Gumpert, ed., *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. 187-221.
- Mora, J.-G., A. Detmer and M.-J. Vieira, eds. (2010). *Good Practices in University-Enterprise Partnerships GOODUEP*. CEGES: Valencia.
- OECD (2007). *Higher Education and Regions. Globally Competitive, Locally Engaged*. Paris: OECD.
- OECD (2008a). *Higher Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OECD (2008b). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. 2 vols. By Paulo Santiago et al. Paris: OECD.
- OECD (1996). *The Knowledge-Based Economy*. OECD: Author.
- Olsen, J. P. (2007d). "The Institutional Dynamics of the European University". In: Maassen and Olsen (2007). 25-54.
- Orenstein, M. A. (2008). "Postcommunist Welfare States". *Journal of Democracy*. Vol. 19. No. 4. October 2008. 80-94.
- Orenstein, M. A. and M. R. Haas (2005). "Globalization and the Future of Welfare States in Post-Communist East-Central European Countries". In: Glatzer, M., and D.

- Rueschemeyer, eds., *Globalization and the Future of the Welfare State*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 130-152.
- Pedersen, O. K. (2010). "Institutional Competitiveness: How Nations Came to Compete" in: G. Morgan et al., eds., *The Oxford Handbook of Comparative Institutional Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Porter, M. E. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. New York: the Free Press.
- Porter, M. E., X. Sala-i-Martin and K. Schwab (2008). *The Global Competitiveness Report 2007-2008*. New York: Palgrave.
- Schwab, K. (2010). *The Global Competitiveness Report 2010-2011*. New York: Palgrave.
- Scott, P. (2007a). "Higher Education in Central and Eastern Europe". W: J. J. Forest and P. G. Altbach (eds.). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Scott, P. (2007b). "Reflections on Private Higher Education Tendencies in Central and Eastern Europe". In: Slantcheva and Levy (2007).
- Slantcheva, S. and D. C. Levy, eds. (2007). *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy*. New York: Palgrave.
- Ramirez, F. O. (2006). "The Rationalization of Universities". In: M.-L. Djelic and K. Sahlin-Andersson, eds., *Transnational Governance. Institutional Dynamics of Regulation*. Cambridge: Cambridge University Press. 225-246.
- Shattock, M. (2008). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Maidenhead: Open University Press and SRHE.
- Shattock, M., and P. Temple (2006). "Entrepreneurialism and the Knowledge Society: some conclusions from cross national studies", a paper presented at the EAIR Forum, Rome.
- Stehr, N. (2002). *Knowledge and Economic Conduct. The Social Foundations of the Modern Economy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage.
- Teichler, Ulrich (2011). "The Future of University Rankings" in: J. C. Shin, R. K. Toutkoushian and U. Teichler, eds. *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Tomka, B. (2005). "The Politics of Institutionalized Volatility: Lessons from East Central European Welfare Reforms". In: Cain, M., N. Gelazis and T. Ingot, eds., *Fighting Poverty and Reforming Social Security: What Can Post-Soviet States Learn From the New Democracies of Central Europe?* Washington DC: Woodrow Wilson Center.
- Tomusk, V. (2004). *The Open World and Closed Societies. Essays on Higher Education 'In Transition'*. New York: Palgrave.
- World Bank (2010). *Doing Business 2011. Making a Difference for Entrepreneurs*. Washington, DC: Author.
- World Bank (2007). *Building Knowledge Economies. Advanced Strategies for Development*. Washington, DC: Author.
- Wölfl, A. (2005). "The Service Economy in OECD Countries". OECD Science, Technology and Industry Working Papers 2005/2. Paris: OECD.

*Professor Marek Kwiek
Center for Public Policy Studies, Director
Poznan University, Poland
kwiekm@amu.edu.pl*

Papers in the series include the following:

- Vol. 1 (2006) Marek Kwiek, „The Classical German Idea of the University, or on the Nationalization of the Modern Institution”
- Vol. 2 (2006) Marek Kwiek, „The University and the Welfare State in Transition: Changing Public Services in a Wider Context”
- Vol. 3 (2007) Marek Kwiek, „Globalisation: Re-Reading its Impact on the Nation-State, the University, and Educational Policies in Europe”
- Vol. 4 (2007) Marek Kwiek, „Higher Education and the Nation-State: Global Pressures on Educational Institutions”
- Vol. 5 (2007) Marek Kwiek, „Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities”
- Vol. 6 (2007) Dominik Antonowicz, „A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery”
- Vol. 7 (2007) Marek Kwiek, „On Accessibility and Equity, Market Forces, and Academic Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”
- Vol. 8 (2008) Marek Kwiek, „The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education: Cost-Sharing, Equity, and Access”
- Vol. 9 (2008) Marek Kwiek, „The Changing Attractiveness of European Higher Education in the Next Decade: Current Developments, Future Challenges, and Major Policy Options”
- Vol. 10 (2008) Piotr W. Juchacz, „On the Post-Schumpeterian "Competitive Managerial Model of Local Democracy" as Perceived by the Elites of Local Government of Wielkopolska”
- Vol. 11 (2008) Marek Kwiek, „Academic Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe”
- Vol. 12 (2008) Dominik Antonowicz, „Polish Higher Education and Global Changes – the Neoinstitutional Perspective”
- Vol. 13 (2009) Marek Kwiek, „Creeping Marketization: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet”
- Vol. 14 (2009). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „European (Legal) Culture Reconsidered”
- Vol. 15 (2010). Marek Kwiek, „Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekście transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie”
- Vol. 16 (2010). Marek Kwiek, „Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformacje finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie”
- Vol. 17 (2010). Marek Kwiek, „Integracja europejska a europejska integracja szkolnictwa wyższego”
- Vol. 18 (2010). Marek Kwiek, „Dynamika prywatne-publiczne w polskim szkolnictwie wyższym w kontekście europejskim”
- Vol. 19 (2010). Marek Kwiek, „Transfer dobrych praktyk: Europa i Polska”
- Vol. 20 (2010). Marek Kwiek, „The Public/Private Dynamics in Polish Higher Education. Demand-Absorbing Private Sector Growth and Its Implications”

- Vol. 21 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Knowledge Production in Central Europe”
- Vol. 22 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Their Changing Social and Economic Settings. Dependence as Heavy as Never Before? ”
- Vol. 23 (2011). Marek Kwiek, „Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: The Polish Case”
- Vol. 24 (2011). Marek Kwiek, „Social Perceptions vs. Economic Returns from Higher Education: the Bologna Process and the Bachelor Degree in Poland”
- Vol. 25 (2011). Marek Kwiek, „Higher Education Reforms and Their Socio-Economic Contexts: Competing Narratives, Deinstitutionalization, and Reinstitutionalization in University Transformations in Poland”
- Vol. 26 (2011). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „Post-Metaphysically Constructed National and Transnational Public Spheres and Their Content”
- Vol. 27 (2011). Dominik Antonowicz, „External influences and local responses. Changes in Polish higher education 1990-2005”
- Vol. 28 (2011). Marek Kwiek, „Komisja Europejska a uniwersytety: różnicowanie i izomorfizacja systemów edukacyjnych w Europie”
- Vol. 29 (2012). Marek Kwiek, „Dokąd zmierzają międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego?”
- Vol. 30 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytet jako ‘wspólnota badaczy’? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej”
- Vol. 31 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytety i produkcja wiedzy w Europie Środkowej”