

Marek Kwiek

Uniwersytety, produkcja wiedzy i konkurencyjność gospodarcza w Europie Środkowej

Prezentowany artykuł pokazuje, że cztery gospodarki środkowoeuropejskie (Polska, Czechy, Węgry i Słowacja) nie są konkurencyjne w skali globalnej nie tylko dlatego, że ich systemy szkolnictwa wyższego, innowacji i badań naukowych pozostają w tyle w stosunku do krajów Europy Zachodniej. Istnieje rozdział między dwiema częściami Europy powiązany z mnogością różnych czynników, a ich połączenie wywiera potężny wpływ na konkurencyjność gospodarek w regionie. Stosunkowo niski poziom produkcji wiedzy nie jest czynnikiem dominującym. Dlatego w gospodarkach mniej konkurencyjnych (takich jak środkowoeuropejskie) oczekiwania stawiane systemom szkolnictwa wyższego w kwestii ich roli w podnoszeniu konkurencyjności gospodarczej nie powinny być zbyt wysokie, ponieważ balast tworzony przez liczne pozaakademickie filary konkurencyjności jest trudny do pokonania.

Słowa kluczowe: filary konkurencyjności gospodarczej, Europa Środkowa, produkcja wiedzy, globalne rankingi akademickie.

Wprowadzenie

Prezentowany artykuł jest poświęcony stosunkowo trwałemu podziałowi funkcjonującemu w ramach produkcji wiedzy między najbardziej rozwiniętymi krajami Europy Zachodniej a krajami Europy Środkowej i łączy ów podział z różnicami historycznymi zachodzącymi (zarówno w okresie komunistycznym, jak i postkomunistycznym) między gospodarkami, społeczeństwami oraz systemami szkolnictwa wyższego i badań naukowych w dwóch częściach Europy¹. Pokazuję w nim, że dziedzictwo okresu komunistycznego w czterech największych gospodarkach naszego regionu (Polska, Czechy, Słowacja i Węgry) ma duże znaczenie dla teraźniejszości i przyszłości systemów szkolnictwa wyższego. Jednocześnie istotną rolę odgrywa dziedzictwo okresu postkomunistycznego, zwłaszcza

¹ Skrócona wersja tego tekstu ukazała się po angielsku w: P. Temple (red.), *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organization and Global Change* (Routledge, New York 2012), a jego pełna wersja w: „European Educational Research Journal” 2012, t. 11, nr 1.

pierwszej dekady po upadku komunizmu, kiedy to uniwersytety naszego regionu stały się często mniej zaangażowane w tradycyjną produkcję wiedzy, a bardziej zaangażowane w kształcenie w systemach gwałtownie przechodzących procesy umasowienia². W niniejszym tekście omawiam kwestie związane z rolą komunistycznego i postkomunistycznego dziedzictwa w produkcji wiedzy, a także krótko analizuję reformy szkolnictwa wyższego i skromną obecność uniwersytetów środkowoeuropejskich w globalnych i europejskich rankingach akademickich. Najważniejszy fragment artykułu stanowią rozdziały: „Produkcja wiedzy w Europie Środkowej a konkurencyjność gospodarcza” oraz „Produkcja wiedzy i jej otoczenie”. Poddaję w nich pod dyskusję związki między produkcją wiedzy, konkurencyjnością gospodarczą oraz otoczeniem regulacyjnym, w którym funkcjonują uniwersytety i firmy opierające swoje działanie na wiedzy. Podstawą tej dyskusji są międzynarodowe porównania konkurencyjności gospodarczej. Rankingi sektorów szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji są 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 i społecznej uniwersytetów (*knowledge economy* i *economic and social relevance*), stają się stopniowo częścią proponowanych rozwiązań problemów gospodarczych w Europie.

W artykule uzasadniam, że gospodarki środkowoeuropejskie 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 ramach 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, poczynając od systemów podatkowych, przez systemy prawne, po infrastrukturę transportową. Systemy szkolnictwa wyższego, badań naukowych 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, prowadzą działalność w o wiele mniej przyjaznym otoczeniu prawnym i regulacyjnym. Zatem połączenie wielu różnych czynników wywiera potężny wpływ na konkurencyjność gospodarek w regionie, a stosunkowo niski (mierzalny) 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 innych poziomach rozwoju gospodarczego (również z perspektywy produkcji wiedzy), inne czynniki należy uznać za dominujące, co jak dotąd nie było uwzględniane w wystarczającym stopniu w dyskursach ponadnarodowych (unijnych i proponowanych przez OECD).

W gospodarkach opartych na wiedzy, a paradygmatycznie w najbardziej zaawansowanych gospodarkach krajach zachodnich, wiedza stała się pierwszoplanowym źródłem wartości dodanej (Stehr 2002, s. 17). Definicji gospodarki opartej na wiedzy jest coraz więcej. Przykładowo Dominique Foray definiuje ją w następujący sposób: „Przez gospodarki oparte na wiedzy rozumiem szczególnie takie gospodarki, w których mamy do czynienia z wysokim udziałem miejsc pracy opierających się na intensywnym wykorzystywaniu

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

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, s. ix; por. Leydesdorff 2006; 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. Zgodnie z definicją Banku Światowego: „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, s. 14; por. pierwsze definicje w OECD 1996).

W niniejszym artykule rozwijam zagadnienie produkcji wiedzy w czterech krajach środkowoeuropejskich w kontekście gospodarki opartej na wiedzy, konkurencyjności gospodarczej oraz intensywności prowadzenia działalności badawczej. Dzisiaj państwa te nie są „gospodarkami opartymi na wiedzy” w tym samym stopniu, co bardziej zamożne i technologicznie rozwinięte kraje Zachodniej Europy. Z tego względu jednym z głównych zagadnień analizowanych w tym artykule jest trwały 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). Twierdzę również, że komunistyczne dziedzictwo krajów Europy Środkowej ma szczególne znaczenie dla: 1) ich gospodarek, znajdujących się na etapie przechodzenia do gospodarek rynkowych w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia; 2) ich społeczeństw, na etapie przechodzenia do tego, co określa się niekiedy mianem „postkomunistycznych państw dobrobytu”; 3) 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” (poddającymi się zmianie dużo łatwiej i w krótszej perspektywie czasowej)? 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 oraz 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 z prawnym i instytucjonalnym otoczeniem biznesu (np. 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 naszym regionie z dziedzictwem komunistycznym i postkomunistycznym. Zmiany społeczne i gospodarcze wymagają czasu i z dzisiejszej perspektywy dwie i pół dekady transformacji nie wystarczają do pokonania przepaści dzielącej kraje naszego regionu i kraje Europy Zachodniej w kontekście produkcji wiedzy, zwłaszcza wiedzy akademickiej. Uniwersytety w Europie Środkowej zmieniają się, i to czasami gwałtownie, jednak zazwyczaj procesy zmian następują stopniowo. Natomiast, o czym świadczą badania porównawcze (por. Shattock 2008; Bonaccorsi, Daraio, red. 2007; Maassen, Olsen, red. 2007), uniwersytety zachodnioeuropejskie zmieniały 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 – M.K.] może istotnie nastąpić. Jednak historia pozostanie częścią teraźniejszości jeszcze przez długi czas” (Berend 2007, s. 279). Zmiany są długotrwałe i odbywają się w cieniu przeszłości, od której procesy reform nie mogą abstrahować.

Uniwersytety w Europie Środkowej są zdeterminowane, aby pozostać w dramatycznie ewoluującym centrum akademickim i nie dać się przesunąć na akademickie peryferia. Jednak produkcja wiedzy w świecie systematycznie przyspiesza i pozostawanie w jej centrum jest coraz trudniejsze, wymaga coraz większego wysiłku indywidualnego i instytucjonalnego, wymaga również potężnego wsparcia w ramach długotrwałej polityki państwowej oraz, co nie mniej istotne, staje się jeszcze bardziej kosztowne. Koszty coraz bardziej zaawansowanych badań naukowych wciąż wzrastają. Bez rozważnej polityki państwowej dotyczącej szkolnictwa wyższego i 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.

Wymienione przeze mnie procesy można 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 w różnych europejskich i globalnych rankingach akademickich. 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 w niniejszym artykule środkowoeuropejskich gospodarkach. Przede wszystkim środkowoeuropejska kadra naukowa oraz politycy i ustawodawcy odpowiedzialni za reformy szkolnictwa wyższego nie powinni wierzyć we wciąż popularne w regionie i powiązane ze sobą trzy mity: 1) 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 głównie na swoje potrzeby, oddzielone w dużej mierze od trosk zarówno społeczeństwa, jak i gospodarki); 2) mit, 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; 3) mīt, 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 nakładów publicznych na badania i rozwój. Wiara w te mity, w różnym stopniu podzielana przez kadre naukową, polityków i ustawodawców, paraliżuje produkcję wiedzy w regionie od ponad dwudziestu lat. Każda poważna próba reform systemowych musi się z nimi zmierzyć.

Produkcja wiedzy i dziedzictwo historyczne

Dzisiejsza produkcja wiedzy w gospodarkach środkowoeuropejskich jest ściśle powiązana z historycznym dziedzictwem jej 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., red. 2010), polityka dotycząca szkolnictwa wyższego (włączając w to szczególnie reformy jego ustroju, zarządzania i finansowania) oraz polityka dotycząca badań naukowych i innowacji (szczególnie związana z przedsiębiorczością akademicką).

Kontekst fiskalny, w ramach którego funkcjonują uniwersytety w Europie Środkowej, ma 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 dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, kiedy systemy szkolnictwa wyższego znajdowały się pod presją pierwszej fali reform (szczegóły w: Cuning i in. 2007, s. 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 dwuścieżkowy: wolna od opłat edukacja wyższa jest dostępna dla studentów typu stacjonarnego (w nieproporcjonalnie dużym stopniu pochodzących z rodzin społecznie i ekonomicznie uprzywilejowanych; wśród analizowanych czterech krajów jedynie w Polsce nierówności związane z dostępem do szkolnictwa wyższego zmniejszają się; por. Kwiek 2008c) – przyjmowanych na podstawie konkurencyjnych egzaminów wstępnych lub wyników ukończenia szkół średnich – oraz specjalna ścieżka z czesnym dla tych, którym nie udało się uzyskać dostępu do publicznego szkolnictwa wyższego w trybie stacjonarnym.

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 dziewięćdziesiątych, 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 re-

gionie. Działo się tak pomimo różnic między czterema krajami i pomimo 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”; por. Kwiek, Maassen, red. 2012; Antonowicz 2012a). Drastyczne niedofinansowanie uniwersytetów ze środków publicznych w latach dziewięćdziesiątych prowadziło zarówno instytucje akademickie, jak i indywidualnych przedstawicieli kadry akademickiej do stosowania różnych „strategii przetrwania”, ograniczających się przeważnie do wprowadzania na publicznych uniwersytetach programów kształcenia z czasem dla studentów zaocznych oraz nauczania w prywatnych instytucjach szkolnictwa wyższego przez kadrę z instytucji publicznych (na temat dwóch typów prywatyzacji por. Kwiek 2010; na temat zmieniającej się dynamiki publiczne – prywatne w szkolnictwie wyższym pod wpływem procesów demograficznych por. Kwiek 2013a; Kwiek 2013b; na temat demografii por. Antonowicz 2012b). 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: instytucje edukacyjne i kadra akademicka skupiały się na kształceniu.

Czy blisko pół wieku działania szkolnictwa wyższego w warunkach komunistycznych i dwie dekady działania w warunkach transformacji ustrojowej wyjaśniają w wystarczający sposób aktualne różnice w poziomie (mierzalnych) wyników badawczych systemów szkolnictwa wyższego w gospodarkach Europy Środkowej i w krajach starej, unijnej piętnastki (szczegóły zapaści misji badawczej polskich uczelni por. Kwiek 2012a)? Jaki jest długotrwały wpływ odmiennych kultur akademickich w krajach Europy Środkowej w czasach komunizmu, włączając w to inne reżimy zarządzania i finansowania oraz brak wolności akademickiej i autonomii instytucjonalnej? Jaki jest wpływ tego, co Elster i inni (w odniesieniu do gospodarek) nazwali „długim ramieniem przeszłości” (1998: 158) w sferze produkcji wiedzy? Jak ogólnie podkreślają analitycy polityki społecznej, coraz więcej uwagi poświęca się dzisiaj dziedzictwu przeszłości i sposobom, w jakie „wpływają one na znaczącą zmianę” (Inglot 2005, s. 5).

W latach dziewięćdziesiątych zaczęło rozpadać się względnie stabilne otoczenie społeczne i gospodarcze (pomijając wszystkie ograniczenia polityczne), w którym w okresie komunizmu produkowana była wiedza, co doprowadziło do powstawania w sektorze szkolnictwa wyższego nowych instytucjonalnych i indywidualnych strategii przetrwania. Nowe normy instytucjonalne i zachowania indywidualne wyłoniły się wraz z autonomią instytucjonalną oraz wolnością akademicką odzyskaną po upadku komunizmu. Jednak autonomii tej towarzyszyły surowe ograniczenia finansowe: długoterminowe, systematyczne zaciskanie pasa było istotną determinantą produkcji wiedzy na uniwersytetach w regionie przez całe lata dziewięćdziesiąte, a jego negatywny wpływ na systemy szkolnictwa wyższego, instytucje edukacyjne i kadry akademicką był fundamentalny (o Polsce por. Kwiek 2012a).

Systemy badań i szkolnictwa wyższego ery komunizmu w Europie Środkowej oraz sposoby produkcji wiedzy w tym okresie istotnie różniły się od swoich zachodnioeuropejskich odpowiedników (por. Mateju, Rehakova, Simanova 2007, s. 374–375). To, co działo się w okresie transformacji postkomunistycznej, to właśnie usuwanie ich dziedzictwa, z różną prędkością i z różną intensywnością, w ramach różnych programów reform. Obecny kształt uniwersytetów oraz poziom i struktura produkcji wiedzy w Europie Środkowej jest

determinowany przez specyficzne czynniki dominujące w komunistycznych i postkomunistycznych okresach transformacji uczelni (por. Tomka 2005). Powtórzmy zatem raz jeszcze: „ramię przeszłości” jest „długie” zarówno w ramach polityki społecznej, jak i w ramach uniwersyteckiej produkcji wiedzy.

Niesprawiedliwe byłoby negowanie ogromnej, pozytywnej skali przekształceń, 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 (a państwo kierowało się wobec nich zasadą *policy of non policy*; Kwiek 2008c): odzyskały autonomię, ale były drastycznie niedofinansowane i w związku z tym pochłonięte w dużo większym stopniu kształceniem niż tradycyjnymi badaniami naukowymi (ujmowanymi z międzynarodowej perspektywy porównawczej). Ich najnowsza historia ma znaczenie szczególnie w trzech obszarach: po pierwsze, w 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; po drugie, w obszarze kultury instytucjonalnej, dopuszczającej praktyczne pomijanie misji badawczej w części dyscyplin naukowych, zwłaszcza w naukach społecznych, ekonomicznych i humanistycznych; oraz, po trzecie, miała ona potężny wpływ na stałe niedofinansowanie badań naukowych prowadzonych w ramach szkolnictwa wyższego.

Patrząc z perspektywy historycznej, uniwersytety w Europie Środkowej nie są obecnie zdolne do wytworzenia przekonujących, społecznych i instytucjonalnych narracji w obronie swoich tradycyjnych ról w społeczeństwie – jako że historycznie ich zakorzenienie albo zbyt daleko sięga w przeszłość (tzn. jest zbyt jednoznacznie tradycyjnie humboldtowskie i oparte na idei uniwersytetu jako „republiki uczonych”), albo jest 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. Narracje akademickie nie przebijają się ani do polityki, ani do mediów, ani wreszcie do polityki publicznej w obszarze szkolnictwa wyższego.

W warunkach braku przekonujących narracji o społecznym i ekonomicznym miejscu uniwersytetów w społeczeństwie i gospodarce przyszłości wytwarzanych przez nie same, nowe narracje są w coraz większym stopniu tworzone przez państwo, szczególnie przez rządy zaangażowane w szerokie programy reform proponowane sukcesywnie w ostatnich latach w regionie. Nie zaskakuje zatem fakt, że w ramach tych nowych narracji (np. w narracjach o potrzebie reform z lat 2005–2011 w Polsce lub z lat 2008–2009 w Czechach) uniwersytety są postrzegane jako „narzędzia służące do realizacji krajowych zadań politycznych”, a nie jako tradycyjne „instytucje” (by użyć teoretycznego rozróżnienia z badań instytucjonalistycznych autorstwa Johana P. Olsena; por. Maassen, Olsen, red. 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 przekonującej narracji dotyczącej społecznej, kulturowej i ekonomicznej przyszłości instytucji akademickich.

kich. Ma to jednak jedną ważną konsekwencję. Instytucje pozbawione potężnych idei założycielskich wyrażonych w powszechnie akceptowanych narracjach są dużo bardziej narażone na wprowadzanie radykalnych programów reform – co może być przypadkiem Polski z lat 2008–2011 i późniejszych oraz przypadkiem Czech z roku 2009 i lat późniejszych. W zasadzie nieznany pozostaje ostateczny kierunek przyjmowanych zmian, chociaż dużą ich część można uznać za zmiany pozytywne (a często – bardzo pozytywne). Jednak rozdzźwięk między planowaniem zmian i ich wdrażaniem jest stałym elementem badań zmian instytucjonalnych w paradygmacie instytucjonalistów, nie tylko instytucjonalistów normatywnych jak Johan P. Olsen.

Dużo większe znaczenie dla siły instrumentalnego (a nie instytucjonalnego) postrzegania uniwersytetów, zaczynającego dominować 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 do wytwarzania przekonujących narracji opartych na wizji uniwersytetu jako (tegoż Olsena) „wspólnoty badaczy”. Z tego powodu uniwersytety w regionie – jeśli zostałyby wystawione na niebezpieczne presje kompleksowych, instrumentalnych reform systemowych – byłyby dużo słabszymi partnerami w dialogu z zewnętrznymi interesariuszami uczelni na temat ich przyszłości niż uniwersytety w Europie Zachodniej. Polskim uczelniom brakuje potężnego oparcia w sukcesach instytucjonalnych i dających siłę tradycjach zarządzania i finansowania w przeszłości.

Konsekwencje takiej słabości instytucjonalnej dla produkcji wiedzy na uniwersytetach są różnorodne: przede wszystkim, pod nieobecność potężnych, zaakceptowanych społecznie narracji łączyących przeszłość, teraźniejszość i przyszłość uniwersytetów, reformy sposobów zarządzania oraz finansowania w ostatnich dwóch dekadach były dużo mniej istotne niż być powinny. Często wprowadzano reformy o charakterze kosmetycznym. Publiczne zainteresowanie uniwersytetami skupione było na ich rosnących możliwościach dydaktycznych oraz na rosnących wskaźnikach skolaryzacji, w połączeniu z fascynacją polityki 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 m.in. przez dotkliwe instytucjonalne niedofinansowanie badań naukowych oraz niski poziom płac kadry akademickiej, doprowadziły do dekady słabych, powierzchownych reform pozbawionych większych ambicji o charakterze strukturalnym oraz utraty zainteresowania sfery publicznej uniwersytetami jako instytucjami produkującymi wiedzę. Konsekwencją tych procesów była z kolei stopniowa utrata zainteresowania ustawodawców uniwersytecką misją badawczą (obok misji kształceniowej) i uniwersytecką trzecią misją (w różnych wariantach). Analizowana w tym tekście produkcja wiedzy to zatem produkcja wiedzy naukowej – a nie produkcja absolwentów uczelni, lepiej czy gorzej przygotowanych do wyzwań ewoluujących rynków pracy.

Produkcja wiedzy i reformy szkolnictwa wyższego

We wczesnych latach okresu transformacji politycznej zarówno wewnątrzni, jak i (szczególnie) międzynarodowi aktorzy polityczni niewiele uwagi poświęcali polityce społecznej w ogólności (organizowanie systemu walki z bezrobociem było w tym czasie jedyną sferą

zainteresowania w ramach szeroko rozumianej polityki społecznej); neoliberalna administracja rządowa skupiała się na polityce stabilizacji, liberalizacji i prywatyzacji (Orenstein, Haas 2005, s. 145ff), a instytucje *Konsensusu Waszyngtońskiego* miały niewiele do powiedzenia na temat „restrukturyzacji sektora społecznego, która stała się dużą częścią postkomunistycznej transformacji” (Orenstein 2008, s. 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, s. 3). Niemniej jednak niespodziewanie duży dystans oddzielający kraje postkomunistyczne i kraje Unii Europejskiej został pokonany w „historycznie rzecz ujmując, ekstremalnie krótkim okresie” (Berend 2007, s. 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 o „dezinstytucjonalizacji misji badawczej” polskich uniwersytetów; por. Kwiek 2012a).

Najbardziej prominentne postaci polityki oraz ich doradcy zaangażowani w polskie reformy gospodarcze z wczesnych lat dziewięćdziesiątych (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 dziewięćdziesiątych w regionie zamierzano tworzyć „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, Preuss 1998, s. 157). Być może jedynie z bezpiecznego dystansu ponad dwóch dekad procesów „transformacji” i „akcesji” możemy dzisiaj krytykować brak wymiaru reformowania szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej w owym czasie.

Konsekwencją przynajmniej jednej dekady (lata dziewięćdziesiąte) 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 efektów środkowoeuropejskiej produkcji wiedzy w globalnym obiegu wiedzy. Trwa nieobecność środkowoeuropejskich uniwersytetów w globalnych (i europejskich) rankingach akademickich. W 2014 roku jedynie sześć uniwersytetów z europejskich krajów postkomunistycznych było obecnych w rankingu szanghajskim: jeden uniwersytet znalazł się w trzeciej setce tego rankingu (Uniwersytet im. Karola w Pradze, miejsce 201–300), cztery uniwersytety znalazły się w jego czwartej setce (Uniwersytety Warszawski i Jagielloński, Uniwersytet Belgradzki z Serbii i Uniwersytet z Szeged na Węgrzech, miejsca 301–400) oraz jeden w piątej setce (Uniwersytet Eotvosa Loranda na Węgrzech). 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 dyscypliny naukowe. Ranking szanghajski jest, rzecz jasna, zdominowany przez uniwersytety amerykańskie: w pierwszej dziesiątce znajdują się jedynie dwa uniwersytety europejskie (Cambridge na piątym miejscu i Oxford na miejscu dziewiątym), a w pierwszej dwudziestce znajduje się tylko jeden dodatkowy uniwersytet nieamerykański, University College z Londynu (pozycja dwudziesta). W dwusetce najlepszych uniwersytetów na świecie opublikowanej przez „The Times Higher Education” w 2014 roku nie ma żadnej instytucji z Europy Środkowej, podobnie jak na liście stu najlepszych uniwersytetów europejskich. 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 akademickich i ich metodologii (por. np. Teichler 2011; Hazelkorn 2011), ale pozostaje faktem, że uniwersytety środkowoeuropejskie są permanentnie nieobecne w tych rankingach.

Produkcja wiedzy w Europie Środkowej a konkurencyjność gospodarcza

Ogólnie rzecz ujmując, w świecie, w którym wymiar ekonomiczny ujmowany jest przez rządzących jako coraz ważniejszy w ocenie krajów oraz, w szczególności, w ocenie ich systemów szkolnictwa wyższego (w porównaniu z tradycyjnym wymiarem społecznym), trudno ignorować rankingi konkurencyjności gospodarczej oparte m.in. na ocenach systemów szkolnictwa wyższego, badań i innowacji. Szczególnie 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 częściej konstruowane w dyskursie publicznym jako organizacje (a nie, tradycyjnie, jako instytucje, co Ramirez nazywa ich „racjonalizacją”; por. Ramirez 2006; Brunsson, Sahlin-Andersson 2000). Jak podkreślają Meyer i współpracownicy, współczesne uniwersytety w zglobalizowanym i zrationalizowanym 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, s. 206).

Nasza dyskusja na temat środkowoeuropejskiej produkcji wiedzy w tym tekście odwołuje się jedynie do dwóch globalnych indeksów: *Globalnego Indeksu Konkurencyjno-*

ści (*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 tego typu globalne indeksy odwołują się, pomimo swojej prostoty, do świata biznesu, mediów i do szerszej publiczności.

Sektory szkolnictwa wyższego i innowacji stały się kluczowymi elementami globalnych rankingów biznesowych i rankingów konkurencyjności gospodarczej, a tym samym, przynajmniej potencjalnie, w ramach dyskursu gospodarki opartej na wiedzy stanowią część rozwiązań dzisiejszych problemów ekonomicznych (jak zauważył jeden z komentatorów Michaela E. Portera: „[...] ekspercki system przeprowadzania pomiarów został zinstytucjonalizowany, konstruuując jednocześnie pewną nową społeczną rzeczywistość dla rządów i innych jednostek, ustanawiając potencjał działania, jak gdyby narody konkurowały ze sobą”; Pedersen 2010, s. 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 regiony.

Główna teza artykułu brzmi zatem następująco: w krajach Europy Środkowej konkurencyjność gospodarcza nie jest determinowana przez filary szkolnictwa wyższego i innowacji w takim samym stopniu, w jakim ma to miejsce w zamożnych gospodarkach krajów OECD. Dwa „filary konkurencyjności” Michaela E. Portera, szkolnictwo wyższe i szkolenia oraz innowacje, na tle pozostałych dziesięciu filarów konkurencyjności wydają się zdecydowanie mniej ważne. W porównaniu z największymi europejskimi gospodarkami, gospodarki Europy Środkowej wciąż nie dotrzymują kroku w dziesięciu pozostałych filarach; owo pozostawanie w tyle jest strukturalne i niezwykle trudne do przezwyciężenia. Wymaga zarówno czasu, jak i środków, czasu liczonego w latach, jeśli nie w dekadach; wymaga potężnych (przede wszystkim publicznych) inwestycji pochłaniających dziesiątki miliardów euro. Jednocześnie oczekiwania wobec systemów szkolnictwa wyższego, systemów publicznych badań i rozwoju oraz innowacji zarówno rządów, jak i sfery publicznej w regionie co do ich roli w podnoszeniu konkurencyjności gospodarczej są bardzo wysokie. Postrzegam owe oczekiwania 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 konkurencyjności⁴.

Niemal automatyczne przejście od (wysokich) poziomów premii płacowej za wyższe wykształcenie do (wysokich) poziomów wzrostu gospodarczego w krajach opierających swą siłę na systemach szkolnictwa (wyższego) często jest uważane za pewnik. Cztery środkowoeuropejskie gospodarki mają wciąż najwyższą premię płacową dla absolwentów szkół wyższych w grupie krajów OECD (przez całą ostatnią dekadę znajdują się w pierw-

³ Towarzyszyć tej dyskusji mogłyby odniesienia do innych indeksów, szczególnie: *IMD World Competitiveness Scoreboard 2010*, *BCI Business Competitiveness Index 2000–2010*, *The Lisbon Review 2010. Towards a More Competitive Europe*, oraz do publikacji Banku Światowego: *Knowledge Economy Score Board 2009* dla krajów Europy Środkowej (lub ich późniejszej wersji) – jednak ogólne wyniki poziomu produkcji wiedzy w regionie byłyby prawdopodobnie zbliżone.

⁴ Pozostałe filary konkurencyjności obejmują: instytucje, infrastrukturę, stabilność makroekonomiczną, zdrowie i szkolnictwo podstawowe, 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 (por. Porter, Sala-i-Martin, Schwab 2008, s. 3–6).

szej piątce), podczas gdy ich produkcja wiedzy jest niewielka, a konkurencyjność gospodarcza – umiarkowana lub niska.

Twierdzę zatem, że pozostałe dziesięć „filarów konkurencyjności” ma potężne znaczenie dla Europy Środkowej oraz że bez ich rozwoju filary szkolnictwa wyższego i innowacji tracą swoją fundamentalną rolę, jaką odgrywają w obrębie zachodnioeuropejskich gospodarek opartych na wiedzy. Uważam 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 (por. Arbo, Benneworth 2007).

Cztery omawiane w artykule kraje środkowoeuropejskie dysponują najbardziej prężnie rozwijającymi się systemami 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, s. 30). Jednak umasowienie szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej ma miejsce w specyficznym kontekście, przede wszystkim finansowym. Jak podkreślił Nicholas Barr, w krajach nowej Unii rządy były rozdarte między przeciwstawnymi imperatywami: „[...] ograniczeniami Paktu Stabilności i Wzrostu oraz wymaganiami innych części sektora publicznego – wymaganiami systemów zasiłków dla bezrobotnych, aktywnej polityki rynku pracy, łagodzenia skutków ubóstwa, polityki podejmującej kwestie wykluczenia społecznego, systemów emerytalnych, opieki zdrowotnej i edukacji szkolnej. Zasobów na finansowanie z podatków masowej, wysokiej jakości edukacji wyższej po prostu tam nie było” (Barr, red. 2005, s. 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 opartym na chesnym (a nie na wpływach z budżetu państwa) w sektorze prywatnym i w płatnej, niestacjonarnej części sektora publicznego, z silną negatywną korelacją z jakością kształcenia. Polskie uniwersytety przeniosły swoją instytucjonalną uwagę z łączenia misji badawczej z misją dydaktyczną, na samą misję dydaktyczną, gdyż chesne 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 kultury instytucjonalnej w stronę kultury bardziej przedsiębiorczej, innowacyjnej i konkurencyjnej; 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 w Polsce, zwłaszcza w ramach zmian finansowania badań naukowych i większej autonomii instytucjonalnej).

W bardziej szczegółowej analizie porównawczej skorzystam, na potrzeby niniejszego artykułu, 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, s. 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 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. Natomiast w mniej konkurencyjnych częściach świata, a 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, Sabatier 1986), co raczej osadzenie reform pewnych sektorów w otoczeniu innych sektorów i ich głębokie, wzajemne powiązania.

Produkcja wiedzy w Europie Środkowej ujmowana jest zatem w niniejszym tekście w kontekście różnych typów konkurencyjności gospodarczej. Szkolnictwo wyższe może odgrywać, jak się wydaje, różne role w różnych krajach w zależności od tego, jakim typem konkurencyjności gospodarczej się one 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 w najbardziej rozwiniętych krajach OECD. Jednak Polska, Słowacja i Węgry (podobnie jak Łotwa, Litwa, Estonia i Rumunia) znajdują się w fazie przejściowej między średnim a wyższym etapem rozwoju (i odpowiadającym im typem konkurencyjności). 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 pominąć fundamentalnego rozróżnienia między wzrostem napędzanym efektywnością w takich europejskich krajach, jak Albania czy Bułgaria, wzrostem nieomal napędzanym innowacjami (w przejściu między 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 mają szczególne znaczenie: „szkolnictwo wyższe 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 środkowo-europejskie znajdują się na względnie wysokich pozycjach, biorąc pod uwagę tenże wskaźnik dla szkolnictwa wyższego (Polska – 21 pozycja, Węgry na 23 miejscu, Czechy na 32, a Słowacja na 40) i na względnie słabych pozycjach, uwzględniając zarówno współpracę badawczo-rozwojową między uniwersytetami a przemysłem (Czechy na miejscu 29, Węgry na 32, Polska na 64, a Słowacja na 87), jak i wymiar kształcenia kadr (Czechy na 40 pozycji, Polska na 52, Słowacja na 75, Węgry na 88).

Skoncentrujmy się na Polsce, Słowacji i Węgrzech (oraz Rumunii i Bułgarii – nowych państwach UE, nie będących członkami OECD) z gospodarkami znacznie mniej konkurencyjnymi niż Czechy w ujęciu analizowanego rankingu. Gdzie znajdują się ich słabe i mocne strony w obrębie filaru szkolnictwa wyższego i szkoleń oraz innowacji? Szczegółowe wskaźniki porównawcze zawiera tabela 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 – szkolnictwo wyższe	21	23	32	40	46	22
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 internetu w szkołach	48	31	24	35	45	55
Lokalna dostępność usług z zakresu wyspecjalizowanych badań i szkolenia	22	47	17	41	80	95
Poziom kształcenia kadr	52	88	40	75	135	72

Źródło: opracowanie własne wg Schwab 2010, s. 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 szko-

lenia 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, poziom kształcenia kadr wypada bardzo nisko we wszystkich trzech krajach.

Z kolei we wszystkich subindeksach filaru konkurencyjności 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 z wyjątkiem Węgier). Szczegóły prezentuje tabela 2.

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, s. 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 szczególnych przypadkach miejsca dramatycznie niskie. Jednak nawet jeśli w tych obszarach zajmowałyby wysoką pozycję, ich zagregowana 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, niezwiązanych 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 filarach konkurencyjności gospodarczej związanych ze szkolnictwem wyższym i innowacjami; znajdują się daleko w tyle również w innych filarach. W efekcie tego nawet dużo

bardziej zmodernizowane i zreformowane systemy szkolnictwa wyższego i innowacji nie byłyby – w krótkiej i średniej perspektywie – 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. Trudno mierzyć produkcję wiedzy w naszym regionie, abstrahując od jej otoczenia ekonomicznego. Uniwersytetów z niskim poziomem produkcji wiedzy nie można obarczać wyłączną odpowiedzialnością za niską konkurencyjność gospodarczą poszczególnych państw w regionie. Nie należy również 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 zakorzenione 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 sprawę np. polska wspólnota akademicka.

Produkcja wiedzy i jej otoczenie

W tej części artykułu zajmę się, po pierwsze, związkiem między produkcją wiedzy i uwarunkowaniami regulacyjnymi, w których funkcjonują firmy. Następnie umieszczę produkcję wiedzy w 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 odwołam się również do regionów Europy Środkowej jako jednostek analizy (w miejsce państw), aby pokazać rozdzźwięk między państwami Unii Europejskiej z jeszcze innej perspektywy.

Produkcja wiedzy na uniwersytetach i w ramach biznesu (wiedzy akademickiej i wiedzy korporacyjnej) odbywa się w regulującym ją otoczeniu, czego nie mogą ignorować ani uniwersytety, ani przedsiębiorstwa. W przypadku uniwersytetów największe znaczenie mają sposoby finansowania i zarządzania, a w przypadku sektora biznesowego jest to najczęściej tzw. sumaryczna „łatwość prowadzenia biznesu”. Aby wskazać różnice między głównymi gospodarkami OECD oraz czterema krajami środkowoeuropejskimi, odniosę się krótko do rankingu „łatwości prowadzenia biznesu” (na mikroekonomicznym poziomie przedsiębiorstw), corocznie opracowywanym przez Bank Światowy, ostatnio opublikowanym w *Doing Business 2011. Making a Difference for Entrepreneurs* (World Bank 2010).

Schemat pojęciowy stosowany przez Bank Światowy składa się z dziesięciu 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 w różnych częściach rankingu: Słowacja i Węgry znajdują się w pierwszej pięćdziesiątce tabeli (miejsca 41 i 46), a Polska i Czechy są w jej siódmej i ósmej dziesiątce

(miejsca odpowiednio 70 i 63) (por. World Bank 2010, s. 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 i na 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 (Kwiek 2013a, 2013b, 2010b; Shattock 2008; Mora, Detmer, Vieira, red. 2010).

Jakiego rodzaju przewagę nad Polską i Czechami mają Słowacja i Węgry? Słabości Polski są oczywiste: zajmuje ona miejsce powyżej setnego (pośród 183 krajów) w takich kategoriach, 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 ok. 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, s. 159–193). Szczegóły prezentuje tabela 3.

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, s. 159–193.

W środkowoeuropejskim kontekście produkcji wiedzy ważny wydaje się fakt, 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. Nasuwają się więc dwa wnioski: 1) 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; 2) rola systemów szkolnictwa wyższego (i innowacji) w Europie Środowej 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 następowały w ostatnich dwóch dekadach. Jak niedawno stwierdzili Philippe Aghion i Peter Howitt z *Economics of Growth*, 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 gospodarczy bardziej wzmacnia inwestowanie publicznych środków w badania naukowe niż w dwuletnie college'e; por. Aghion, Howitt 2009, s. 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.

Ograniczenia finansowe, w ramach których funkcjonuje szkolnictwo wyższe w Europie Środowej, są ogromne, a poziom konkurencji międzysektorowej o (ograniczone) publiczne zasoby finansowe jest wyjątkowo wysoki. Przytoczę dramatyczną ilustrację tego argumentu. Otóż Polska w globalnym indeksie konkurencyjności gospodarczej w ostatnich kilku latach nieustannie zajmuje radykalnie niskie pozycje w jednej z najbardziej publicznie kosztownych kategorii (nawet biorąc pod uwagę duże dofinansowanie z europejskich funduszy strukturalnych) – w filarze infrastruktury: w 2010 roku pod względem jakości infrastruktury jako całości była na 108 pozycji pośród 139 gospodarek, pod względem jakości dróg na 131, jakości infrastruktury portowej – 114, a jakości infrastruktury transportu powietrznego – 108 (por. Schwab 2010, s. 278). Trzy pozostałe kraje również zajmują bardzo niskie pozycje we wszystkich wymienionych subindeksach infrastrukturalnych, z wyjątkiem infrastruktury kolejowej w Czechach i na Słowacji. Alarmujące dane z 2010 roku zawiera tabela 4⁵.

⁵ Polska dokonała jednak olbrzymiego skoku w obszarze „infrastruktura” w latach 2010–2014, o czym świadczą dane zawarte w *The Global World Competitiveness Report 2014–2015*; poprawione zostały: jakość infrastruktury jako całości (z miejsca 108 na 79), jakość dróg (z miejsca 131 na 89), jakość infrastruktury kolejowej (z miejsca 62 na 55) oraz jakość infrastruktury transportu powietrznego (z miejsca 108 na 86).

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, s. 111–299.

Środkowoeuropejska produkcja wiedzy odbywa się nie tylko w gospodarkach o innym poziomie konkurencyjności i w innych ramach regulacyjnych niż w większości rozwiniętych krajów zachodnioeuropejskich. Odbyna się ona również w ramach innych, chociaż coraz bardziej 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 Europy Środkowej występuje silna tendencja struktur zatrudnienia do upodabniania się do tych struktur w największych gospodarkach OECD. Między 1994 a 2004 rokiem w Polsce spadł poziom udziału zatrudnionych w rolnictwie i leśnictwie (z 24% do 18%) oraz odsetek osób zatrudnionych w przemyśle (z 32% do 29%), natomiast wzrósł w tym samym czasie znacząco odsetek zatrudnionych w usługach (z 44% do 53%). Jest to jednak wciąż znacznie poniżej średniej OECD w kategoriach struktury zatrudnienia; chociaż w kategoriach udziału sektorów gospodarki w PKB, udział sektora usług wynosi już 66%, co zbliża Polskę do średniej OECD wynoszącej ok. 70%. Istotna różnica polega na tym, że sektor usług składa się z wielu różnych działalności i jedynie niektóre z nich wymagają dużego zaangażowania wiedzy (są *research-intensive*). Kraje Europy Środkowej znajdują się daleko w tyle pod względem udziału w rynku pracy tego typu aktywności usługowych (w USA, Francji i Wielkiej Brytanii sięgają one poziomu 25–30%; Wölfl 2005, s. 9). Dla przykładu, w sektorze biznesowym w Polsce istnieją tylko cztery firmy prowadzące znaczne (wciąż jednak marginalne jak na standardy OECD) inwestycje przeznaczone na badania i rozwój – BRE Bank, Telekomunikacja Polska, Netia i Orlen, z finansowaniem badań i rozwoju na poziomie od 5 do 23 mln 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 poziomu 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 (por. EC 2009; Hanell, Neubauer 2006; Arbo, Benneworth 2007; Goddard 2000; OECD 2007). Raport *Europe's Regional Research Systems: Current Trends and Structures*, opublikowany w 2009 roku 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”; por. EC 2009, s. 40).

Obraz Europy Środkowej z perspektywy regionalnej jest przygnębiający: potwierdza w skali regionów to, co obserwujemy już w skali państw. Z wyjątkiem dwóch regionów (regionu Pragi w Czechach i Bratysławy 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 najsłabsze w Unii Europejskiej pod względem intensywności badań naukowych, a ich lokalne gospodarki w najmniejszym stopniu w Europie są *research-driven*, czyli napędzane badaniami naukowymi.

Wiele krajów w regionie – w tym m.in. cztery badane tutaj kraje z Europy Środkowej – składa się wyłącznie z regionów typu 3 i 4 (z dwoma wskazanymi wcześniej 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, s. 44). W podsumowaniu opublikowanego przez NORDREGIO (Nordic Center for Spatial Development) raportu *Geographies of Knowledge Production in Europe* podkreślono „wyraźny model centrum-peryferia” w strukturze natężenia wiedzy w Europie. „Podział Wschód-Zachód w Europie” – jeden z głównych motywów tego artykułu – jest, zdaniem autorów, „wciąż łatwo dostrzegalny” (Hanell, Neubauer 2006, s. 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.

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 dziewięćdziesiąte 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.

Na słabość dyskursów powstających we wspólnocie akademickiej i siłę dyskursów powstających w obrębie rodzących się polityk w szkolnictwie wyższym i wdrażanych na podstawie przyjmowanych pakietów reform jasno wskazuje polski przypadek z ostatnich lat. Jednak w sytuacji nierównowagi między siłą dyskursów rodzących się w akademii (promujących instytucjonalne modele uniwersytetu jako tradycyjnej wspólnoty badaczy) i dyskursów 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 Olsena; por. Maassen, Olsen, red. 2007), poważna dyskusja na temat niezbędnej dzisiaj syntezy najważniejszych elementów obydwu modeli w celu stopniowego podwyższania poziomu produkcji wiedzy w regionie jest bardzo trudna⁶.

Podział na Wschód i Zachód w ramach produkcji wiedzy w Europie trwa, o czym świadczą m.in. (uproszczone) oceny zarówno systemu szkolnictwa wyższego, jak i systemu 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 filary konkurencyjności związane ze szkolnictwem wyższym (szkolnictwo wyższe i szkolenia oraz innowacje) wypadają słabo, podobnie jak mierne (w per-

⁶ Zupełnie inna jest pojęciowość, którą posługują się obydwie strony sporu (np. z jednej strony mówi się o „misji służebności polskich uczelni” i o „niemal tysiącletniej tradycji uniwersytetu”, a z drugiej o reformach sektora usług publicznych, rozliczalności instytucji publicznych i odpowiedzialności wobec ich interesariuszy). Humanistyczne analizy funkcjonowania uniwersytetu pozostają dzisiaj w świecie niezwykle rozproszone i w zasadzie nie posługują się dominującą pojęciowością badań nad szkolnictwem wyższym, a co może najważniejsze, w bardzo ograniczonym stopniu odwołują się do badań empirycznych, w tym do europejskich danych porównawczych. Nie wychodzą też z reguły poza wąski, dyscyplinarny dyskurs socjologii, pedagogiki czy historii instytucji. Z tego m.in. powodu ich społeczna, kulturowa (oraz polityczna) siła oddziaływania jest minimalna. Bezkonkurencyjnymi danymi dysponuje dzisiaj bez wątpienia OECD i to ona właśnie publikuje regularnie od kilkunastu lat wpływowe analizy szkolnictwa wyższego (pisane najczęściej przez profesorów uniwersyteckich), które wywierają istotny wpływ na reformy szkolnictwa wyższego w różnych częściach świata (w tym w Polsce, by przypomnieć dyskusje wokół raportu OECD na temat polskich uczelni z 2007 roku).

spektywie porównawczej) są wyniki badań naukowych i nasycenie patentami. Jest tak zarówno w ujęciu krajowym, jak i w ujęciu regionalnym, czyli z punktu widzenia mniejszych jednostek terytorialnych (w Polsce – województw). Rola czynników innych niż systemy szkolnictwa wyższego i innowacji jest dzisiaj 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 (mierzalna) rozpoznawalność uniwersytetów jako globalnych centrów produkcji wiedzy jest bardzo niska i jedynie kilka z nich jest obecnych w globalnych i europejskich rankingach uniwersytetów, które w dużej mierze opierają się na efektach badań naukowych.

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. W związku z tym chciałbym podkreślić, że sposoby myślenia o szkolnictwie wyższym powinny być adekwatne w stosunku do rzeczywistego poziomu produkcji wiedzy oraz wielu innych czynników determinujących konkurencyjność gospodarczą w różnych częściach Europy. Niektóre sposoby myślenia (i sposoby działania) mogą nie pasować do niektórych jej części.

Różnice między europejskim Wschodem i Zachodem na gruncie systemów szkolnictwa wyższego i akademickiej produkcji wiedzy mogą być większe, niż się powszechnie uważa, a dziedzictwo historyczne może odgrywać bardziej długoterminową rolę, niż się zakłada zarówno w naukach społecznych, jak i w badaniach nad polityką publiczną w naszym regionie. Transformacje uniwersytetów mogą zatem 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 poziom), jak i w ich ustroju i zarządzaniu. Środkoeuropejskie uniwersytety z pełną determinacją starają się utrzymywać w globalnym centrum akademickim, jednak nie można wykluczyć ich stopniowego obsuwania się w akademickie peryferia. Ostatnia fala reform w Polsce jest pierwszym krokiem podjętym w ostatnich dwóch dekadach, który taką perspektywę może potencjalnie oddalać, ale jej mierzalne efekty będzie można poznać nie wcześniej niż za pięć lat⁷.

Przekład z angielskiego *Krzysztof Szadkowski*
Przekład przejrzał *Autor*

⁷ Autor chciałby wyrazić wdzięczność za wsparcie Narodowego Centrum Nauki w postaci grantu nr DEC-2011/02/A/HS6/00183.

Literatura

Aghion P., Howitt P. 2009

The Economics of Growth, The MIT Press, Cambridge, MA.

Antonowicz D. 2012a

External Influences and Local Responses. Changes in Polish Higher Education 1990–2005, w: M. Kwiek, P. Maassen (red.): *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway*, Peter Lang, Frankfurt am Main – New York, s. 87–110.

Antonowicz D. 2012b

Europe 2050. New Europeans and Higher Education, w: M. Kwiek, A. Kurkiewicz (red.): *The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives*, Peter Lang, Frankfurt am Main – New York, s. 113–126.

Arbo P., Benneworth P. 2007

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

Barr N. (red.) 2005

Labor Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe. The Accession and Beyond, Oxford UP, Oxford.

Berend I.T. 2007

Social Shock in Transforming Central and Eastern Europe, „Communist and Post-Communist Studies”, t. 40(3), s. 269–280.

Bonaccorsi A., Daraio C. (red.) 2007

Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe, Edward Elgar, Cheltenham.

Brunsson N., Sahlin-Andersson K. 2000

Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform, „Organization Studies”, t. 21, nr 4, s. 721–746.

Castles F.G. i in. (red.) 2010

The Oxford Handbook of the Welfare State, Oxford University Press, Oxford.

Cerych L., Sabatier P. 1986

Great Expectations and Mixed Performance: The Implementation of Higher Education Reforms in Europe, European Institute of Education and Social Policy, Trentham.

Cunning M., Godfrey M., Holzer-Zelazewska D. 2007

Vocational Education in the New EU Member States, World Bank, Washington D.C.

EC 2009

Europe's Regional Research Systems: Current Trends and Structures, European Commission, Brussels.

Elster J., Offe C., Preuss U.K. 1998

Institutional Design in Post-Communist Societies. Rebuilding the Ship at Sea, Cambridge University Press, Cambridge.

Foray D. 2006

The Economics of Knowledge, The MIT Press, Cambridge, MA.

Goddard J. 2000

The Response of HEIs to Regional Needs, Newcastle upon Tyne.

Hannell T., Neubauer J. 2006

Geographies of Knowledge Production in Europe, NORDREGIO (Nordic Center for Spatial Development), Stockholm.

Hazelkorn E. 2011

Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence, Palgrave Macmillan, New York.

Inglot T. 2008

Welfare States in East Central Europe 1919–2004, Cambridge University Press, Cambridge.

Kwiek M. 2006

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

Kwiek M. 2007

The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context, w: D. Epstein, R. Deem i in. (red.): *World Yearbook of Education 2008*, Routledge, New York, s. 32–50.

Kwiek M. 2008a

Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities, „Policy Futures in Education”, t. 6, nr 6, s. 757–770.

Kwiek M. 2008b

Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe w: M. Shattock (red.): *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy*, Open University Press, McGraw-Hill, Maidenhead – New York, s. 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”, t. 20, nr 1, s. 89–110.

Kwiek M. 2009a

The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity and Access, w: J. Knight (red.): *Financing Higher Education: Equity and Access*, Sense Publishers, Rotterdam – Boston – Taipei, s. 149–168.

Kwiek M. 2009b

The Changing Attractiveness of European Higher Education, w: B. Kehm, J. Huisman, B. Stensaker (red.): *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*, Sense Publishers, Rotterdam – Boston – Taipei, s. 107–124.

Kwiek M. 2010a

Creeping Marketization: Where Polish Private and Public Higher Education Sectors Meet, w: R. Brown (red.): *Higher Education and the Market*, Routledge, New York, s. 135–146.

Kwiek M. 2010b

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

Kwiek M. 2011

The Public-Private Dynamics in Polish Higher Education. Demand-Absorbing Private Growth and Its Implications, „Higher Education Forum”, nr 8, s. 101–124.

Kwiek M. 2012a

Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities, „Science and Public Policy”, nr 39(5), s. 641–654.

Kwiek M. 2012b

Public-Private Intersectoral Competition: Fees and Declining Demographics, „Compare: A Journal of Comparative and International Education”, nr 42, s. 153–157.

Kwiek M. 2013a

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

Kwiek M. 2013b

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

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

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

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

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

Leydesdorf L. 2006

The Knowledge-Based Economy: Modeled, Measured, Simulated, Universal Publishers, Boca Raton.

Maassen P., Olsen J.P. (red.) 2007

University Dynamics and European Integration, Springer, Dordrecht.

Mateju P., Rehakova B., Simonova N. 2007

The Czech Republic: Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education, w: Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran (red.): *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, Stanford University Press, Stanford, s. 374–399.

Meyer J.W. i in. 2007

Higher Education as an Institution, w: P. Gumpert (red.): *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, s. 187–221.

Mora J.-G., Detmer A., Vieira M.-J. (red.) 2010

Good Practices in University-Enterprise Partnerships GOODUEP, CEGES, Valencia.

OECD 2007

Higher Education and Regions. Globally Competitive, Locally Engaged, OECD, Paris.

OECD 2008a

Higher Education at a Glance, OECD, Paris.

OECD 2008b

Tertiary Education for the Knowledge Society, t. 2, P. Santiago i in. (red.), OECD, Paris.

OECD 1996

The Knowledge-Based Economy, OECD, Paris.

Orenstein M.A. 2008

Postcommunist Welfare States, „Journal of Democracy”, t. 19, nr 4, s. 80–94.

Orenstein M.A., Haas M.R. 2005

Globalization and the Future of Welfare States in Post-Communist East-Central European Countries, w: M. Glatzer, D. Rueschemeyer (red.): *Globalization and the Future of the Welfare State*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, s. 130–152.

Pedersen O.K. 2010

Institutional Competitiveness: How Nations Came to Compete, w: G. Morgan i in. (red.): *The Oxford Handbook of Comparative Institutional Analysis*, Oxford University Press, Oxford.

Porter M.E. 1990

The Competitive Advantage of Nations, The Free Press, New York.

Porter M.E., Sala-i-Martin X., Schwab K. 2008

The Global Competitiveness Report 2007–2008, Palgrave, New York.

Ramirez F.O. 2006

The Rationalization of Universities, w: M.-L. Djelic, K. Sahlin-Andersson (red.): *Transnational Governance. Institutional Dynamics of Regulation*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 225–246.

Schwab K. 2010

The Global Competitiveness Report 2010–2011, Palgrave, New York.

Shattock M. 2008

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

Stehr N. 1994

Knowledge Societies, Sage, London.

Teichler U. 2011

The Future of University Rankings, w: J.C. Shin, R.K. Toutkoushian, U. Teichler (red.): *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer, Dordrecht.

Tomka B. 2005

The Politics of Institutionalized Volatility: Lessons from East Central European Welfare Reforms, w: M. Cain, N. Gelazis, T. Inglot (red.): *Fighting Poverty and Reforming Social Security: What Can Post-Soviet States Learn From the New Democracies of Central Europe?*, Woodrow Wilson Center, Washington D.C.

World Bank 2007

Building Knowledge Economies. Advanced Strategies for Development, World Bank, Washington D.C.

World Bank 2010

Doing Business 2011. Making a Difference for Entrepreneurs, World Bank, Washington D.C.

Wölfl A. 2005

The Service Economy in OECD Countries, „OECD Science, Technology and Industry Working Papers”, nr 2, OECD, Paris.

NAUKA

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

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

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

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

Od Redakcji 5

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

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

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

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

Piotr **Górski**
Edukacja, idea uniwersytetu, ewaluacja **56**

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

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

Kazimierz **Musiał**
Umiejdzynarodowienie szkolnictwa wyższego odpowiedzią
na wyzwania globalizacji – doświadczenia Europy Północnej **117**

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

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

Marcin **Duszyński**
Zarządzanie programami z walidacją brytyjskiego uniwersytetu **165**

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

Summaries 191

Informacje o Autorach 195

Redaktorzy prowadzący: Ireneusz Białecki, Adam Gałkowski