

Podstawowe wymiary przedsiębiorczości akademickiej

1. Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale postaramy się przybliżyć podstawowe idee i najważniejsze pojęcia funkcjonujące w badaniach nad przedsiębiorczością akademicką. Punktem odniesienia będą tu instytucje publiczne (pierwotny obiekt refleksji w Europie i w USA) oraz instytucje prywatne. Obok refleksji nad poszczególnymi elementami „uniwersytetu przedsiębiorczego” znajdą się tu krótkie uwagi pokazujące radykalne różnice w rozumieniu przedsiębiorczości akademickiej, i w jej praktycznym funkcjonowaniu, między obydwojoma sektorami. Bardzo trudno, jak się wydaje, analizować prywatne instytucje edukacyjne w Europie w kontekście analiz takiej formy przedsiębiorczości, jaka pojawiła się w podstawowej literaturze światowej i dostępnych europejskich i amerykańskich studiach instytucjonalnych. Sektor prywatny w Europie, z kilkoma wyjątkami (np. Hiszpanii, Portugalii, Norwegii czy Włoch), z punktu widzenia liczby instytucji, procentowego udziału studentów oraz zakresu kierunków oferowanych studiów, jest unikatowym zjawiskiem edukacyjnym krajów transformacji ustrojowej, a w sporej części – unikatowym fenomenem dzisiejszych nowych członków UE (przede wszystkim Polski, Rumunii i Bułgarii). W niektórych krajach UE nominalnie „prywatne” instytucje w praktyce finansowane są ze środków publicznych, w różnych formach i przy wykorzystaniu różnych modeli alokacji publicznych środków finansowych.

W tym rozdziale za instytucje prywatne uważamy takie, które spełniają warunek definicji „niezależnych instytucji prywatnych” sformułowanej przez OECD w *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. To instytucje, które otrzymują od agend rządowych mniej niż 50% swojego podstawowego finansowania i których kadra nie jest przez nie opłacana (OECD 2004c, Santiago et al. 2008a)¹⁵⁰. Zarazem ramy konceptualne używane dzisiaj w literaturze do analizowania „przedsiębiorczości” szkolnictwa wyższego mają w pewnej mierze ograniczone zastosowanie do instytucji sektora prywatnego – i bardzo słusznie. Bardzo niewielu badaczy w ogóle odwołuje się do instytucji prywatnych w swoich dyskusjach o przedsiębiorczości akademickiej. A jeżeli już się odwołują, to najczęściej mają na myśli najlepsze prywatne uniwersytety amerykańskie (tak jak Burton Clark odwołuje się do Stanfordu w *Sustaining Change in Universities* – ale w kontekście badanych instytucji publicznych, takich jak MIT, University of Michigan w Ann Arbor, University of California w Los Angeles, North Carolina State University czy Georgia Institute of Technology, Clark 2004a: 133–166). Klasyczna praca Clarka, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation* (1998) w całości była poświęcona europejskim instytucjom *publicznym* i tylko jedna z nich odróżniała się od pozostałych – Chalmers University of Technology w Göteborgu w Szwecji, która istotnie zadecydowała o wyjściu ze szwedzkiego systemu publicznej edukacji, ale pozostała w całości finansowana przez państwo. W Europie Zachodniej doświadczenia z sektorem prywatnym w edukacji są bardzo ograniczone – a pojęcia związane z przedsiębiorczością akademicką wywodzą

¹⁵⁰ Tym samym nie zajmujemy się tutaj drugim elementem definicji instytucji prywatnych, zwanymi przez OECD „*government-dependent private institutions*” (instytucjami prywatnymi uzależnionymi od państwa), które albo otrzymują od agend rządowych ponad 50% swojego podstawowego finansowania, albo których kadra jest przez nie zatrudniona i opłacana. W tym sensie interesują nas w tym rozdziale instytucje prywatne funkcjonujące w nowych krajach unijnych i krajach Europy Wschodniej, w Hiszpanii, Portugalii i we Włoszech – ale nie w Szwecji, Finlandii, Holandii czy Belgii, w których są one finansowane w przeważającej mierze z funduszy publicznych.

się z pracy analitycznej nastawionej na sektor publiczny i rzadko dotykającej sektora prywatnego. Michael Shattock i Gareth Williams (w Shattock 2004a) zastosowali pojęcie „przedsiębiorczości” do uniwersytetów rosyjskich – ale były to uniwersytety publiczne. Barbara Sporn, analizując „powstawanie łatwo adaptujących się uniwersytetów” (Sporn 2001), skupiła się na czterech instytucjach publicznych (University of Michigan w Ann Arbor, University of California w Berkeley, St. Gallen Universität w Szwajcarii i Wirtschaftsuniversität Wien w Austrii oraz na dwóch instytucjach prywatnych, w tym jednej europejskiej, ale obu o ukierunkowaniu zawodowym (New York University oraz Università Bocconi w Mediolanie).

Rozważania prowadzone w niniejszym rozdziale, w kategoriach bardziej teoretycznych, oparliśmy na pracy konceptualnej na temat uniwersytetów *entrepreneurial* i *proactive* w ujęciu Burtona Clarka (Clark 1998, 2000, 2001, 2004a, 2004b), *self-reliant* i *enterprising* w ujęciu Michaela Shattocka i Garetha Williamsa (Shattock 2000, 2004a, 2004b, 2005 i Williams 2004b) czy też *adaptive* w ujęciu Barbary Sporn (Sporn 1999a, 1999b, 2001). W kategoriach empirycznych opiera się na instytucjonalnych studiach instytucji (mniej lub bardziej, w różnym sensie) przedsiębiorczych z Europy Zachodniej (oraz Środkowej i Wschodniej) analizowanych w anonsowanym w poprzednim rozdziale, trzyletnim unijnym projekcie badawczym EUEREK (*European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge*). Dlatego też przyjrzymy się w tym rozdziale bliżej przedsiębiorczości instytucji *prywatnych* w kontekście tego, co Clark, Shattock, Williams i Sporn proponują w przeważającej mierze (jeśli nie wręcz niemal wyłącznie) do badania instytucji *publicznych*. Z tego względu potrzebny do analizy studiów instytucjonalnych jest nam teoretyczny kontekst przedsiębiorczości akademickiej (przy czym dyskusję na temat tego, czym jest „publiczność” i „prywatność”, Daniela C. Levy’ego *publicness* i *privateness* instytucji akademickich, pozostawiamy na inną okazję)¹⁵¹.

¹⁵¹ Warto w tym miejscu przypomnieć o skomplikowanych relacjach między obydwojema sektorami, zwłaszcza w kontekście wprowadzanych bądź rozważanych reform systemów europejskich, dla których coraz częściej mode-

Rozdział ma następującą strukturę: część pierwsza to niżej wprowadzenie, w części drugiej analizujemy fenomen rosnącej dywersyfikacji podstawy finansowej uniwersytetu i pokazujemy nowe źródła przychodu uniwersytetów przedsiębiorczych. Wskazujemy, że w krajach OECD na przestrzeni ostatnich dwóch dziesięcioleci zmiany w finansowaniu szkolnictwa wyższego i badań naukowych odbywały się w kierunku wszystkich możliwych źródeł innych niż podstawowe, tradycyjne i gwarantowane wsparcie rządowe (którego rola sukcesywnie od kilkunastu lat maleje, zob. CHEPS 2010b). W związku z tym kluczową rolę w przedsiębiorczych instytucjach edukacyjnych odgrywa zasada konkurencji: nawet gwarantowane źródła państwowe stają się coraz bardziej konkurencyjne, ale przede wszystkim pozostałe źródła są niemal w pełni konkurencyjne. W części trzeciej analizujemy rolę Burtona Clarka „wzmocnionego rdzenia zarządzania” w przedsiębiorczych instytucjach prywatnych, a część czwarta – kolejną cechę uniwersytetów przedsiębiorczych, czyli „poszerzone peryferie rozwojowe”, a więc nowe jednostki naukowe i administracyjne, które przyciągają coraz większą część finansowania zewnętrznego uczelni. W części czwartej i piątej pokazujemy, że przedsiębiorczy charakter uniwersytetu może się przejawiać w każdej jednostce uniwersyteckiej, a w następnej części zajmujemy się rodzącą się instytucjonalną kulturą przedsiębiorczości. W kolejnej części niniejszego rozdziału analizujemy problem (stosunkowo nowej),

lem staje się (wyidealizowany) model amerykański. Jak napisał niedawno Daniel C. Levy: „prywatny sektor edukacyjny w dużej mierze pasuje do szkolnictwa wyższego w szerszym ujęciu w ramach wyłaniających się nowych trendów i agend – bardziej niż do tradycyjnych wzorców instytucji publicznych. Czasami inicjatywy prywatne pokazują nawet drogę reform szkolnictwa wyższego. Pewne wyraziste cechy szkolnictwa prywatnego pokazują tendencje, które niektórzy reformatorzy sektora publicznego chcieliby naśladować, chociaż ze znacznymi adaptacjami. Większość tych sposobów jest kontrowersyjna. [...] Rola instytucji prywatnych w szerokiej panoramie szkolnictwa wyższego jako całości będzie również zależeć od tego, w jaki sposób i jak bardzo zmieni się sektor publiczny” (Levy 2006: 13). Połączenie trajektorii zmian instytucji prywatnych i publicznych to kolejny wymiar dynamiki prywatne/publiczne w dzisiejszym szkolnictwie wyższym.

trzeciej, regionalnej misji uniwersytetu w kontekście przedsiębiorczości akademickiej oraz implikacjami radykalnej redefinicji polityki regionalnej i poszerzenia jej znaczenia w Europie dla instytucji edukacyjnych. Uczelnie w takiej regionalnej optyce, która sprzyja rozwojowi przedsiębiorczości akademickiej, są ujmowane w szerokiej perspektywie obejmującej całą (regionalną) tkankę społeczną, w której funkcjonują. I wreszcie w części ósmej prezentujemy wnioski na temat przedsiębiorczego charakteru instytucji prywatnych w kontekście porównawczym instytucji publicznych, do których jak dotąd kategoria ta była stosowana w literaturze przedmiotu – paradoksalnie, sektor prywatny w Europie (na podstawie doświadczeń portugalskich, hiszpańskich czy włoskich) okazuje się o wiele mniej przedsiębiorczy niż można by przewidywać. Wnioski są mniej paradoksalne w kontekście instytucji Europy Środkowej i Wschodniej, gdzie wysepki przedsiębiorczości akademickiej – rozumianej za Burtonem Clarkiem, Michaeliem Shattockiem czy Garethem Williamsem jako instytucje lub ich fragmenty podejmujące się w badaniach naukowych ryzyka akademickiego i finansowego w poszukiwaniu prestiżu i zewnętrznego finansowania – znajdują się niemal wyłącznie w sektorze publicznym. Sektor prywatny, koncentrujący się w przytłaczającej większości instytucji na kształceniu, a nie na badaniach naukowych, i finansowany w 90–95% przez czesne wnoszone przez studentów, nie jest sektorem, w którym pojawia się przedsiębiorczość akademicka w sensie przyjmowanym dotąd w literaturze przedmiotu.

2. Zdywersyfikowana podstawa finansowa uczelni przedsiębiorczych: w poszukiwaniu nowych źródeł dochodu

Barbara Sporn zajmuje się pięcioma czynnikami ułatwiającymi szybką adaptację uniwersytetów europejskich do zmieniających się warunków ekonomicznych i społecznych, które prowadzą w pięć kierunków. Są to misja ukierunkowana na otoczenie zewnętrzne, zróżnicowana struktura, zarządzanie kolegialne, au-

tonomia instytucjonalna oraz zdywersyfikowane finansowanie (Sporn 2001: 27). Michael Shattock zajmuje się sześcioma istotnymi cechami, jakie muszą posiadać uniwersytety przedsiębiorcze: są to konkurencyjność, umiejętność wykorzystywania nadarzających się okazji (*opportunism*), generowanie nowych przychodów i obniżanie kosztów, instytucjonalna istotność, doskonałość (*excellence*) i reputacja (Shattock 2000: 96–103). Moglibyśmy zajmować się tutaj sektorem prywatnym w kontekście powyższych dwóch zestawów cech odnoszonych do uniwersytetów, które są *adaptive* (Sporn 2001) i *successful* (Shattock 2003). Jednak zdecydowaliśmy się oprzeć tutaj naszą analizę na Clarka „kierunkach transformacji” uniwersytetów *entrepreneurial*, wracając do jego sformułowań z pionierskiej pracy (Clark 1998). Krótko rzecz ujmując, Clark w *Creating Entrepreneurial Universities* wyróżnił pięć elementów uniwersytetów przedsiębiorczych, które tworzą ich nieredukowalne minimum: są to wzmocniony rdzeń zarządzania (*strengthened steering core*), poszerzone peryferie rozwojowe (*expanded developmental periphery*), zdywersyfikowana podstawa finansowa (*diversified funding base*), stymulujący środek akademicki (*stimulated academic heartland*) i zintegrowana kultura przedsiębiorczości (*integrated entrepreneurial culture*, zob. Clark 1998: 8–10). Struktura dalszej części tego rozdziału opiera się na propozycji Clarka.

Zacznijmy od cechy trzeciej, zdywersyfikowanej podstawy finansowej. Uniwersytety przedsiębiorcze potencjalnie dysponują trzema strumieniami przychodów – podstawowym wsparciem rządowym, wsparciem pochodzącym od rozmaitych rządowych rad do spraw badań naukowych (np. dawniejszego Komitetu Badań Naukowych w Polsce) oraz wszystkimi innymi źródłami przychodu, określanymi przez Clarka wspólnym mianem „przychodów z trzeciego strumienia” (Clark 2004a: 77).

W bogatych krajach OECD na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat zmiany w finansowaniu szkolnictwa wyższego odbywały się w kierunku drugiego i trzeciego strumienia przychodów, kosztem pierwszego z nich, czyli kosztem podstawowego, gwarantowanego wsparcia rządowego. W specyficznym przy-

padku instytucji prywatnych (w sensie, jaki „niezależnym instytucjom prywatnym” nadaje OECD w przywoływanej przed chwilą definicji) trzeba podkreślić niebywale ważną rolę trzeciego strumienia finansowania – a zatem rolę wszystkich innych, w dużej mierze, zwłaszcza w przypadku trzeciego strumienia, niepaństwowych źródeł przychodu). Co więcej i co ważniejsze, instytucjom prywatnym trudno byłoby być instytucjami przedsiębiorczymi i zatrudniać kadre akademicką o nastawieniu przedsiębiorczym – gdyby ich jednostki uczelniane i kadra nie mogły (globalnie, w skali europejskiej i krajowej) rywalizować o zewnętrzne fundusze na badania naukowe. Oparty na konkurencji dostęp do zewnętrznych funduszy na badania naukowe jest jednym z podstawowych warunków powstawania kultury przedsiębiorczości akademickiej.

Rola konkurowania z innymi o środki finansowe i prestiż akademicki – zarówno całych instytucji, ich jednostek podstawowych, jak i poszczególnych naukowców – jest fundamentalna dla przedsiębiorczego charakteru instytucji akademickiej. Mamy tu na myśli zarówno konkurencję wewnętrzną (o wewnątrzinstytucjonalne fundusze rozwojowe czy instytutowe i wydziałowe fundusze na badania naukowe), jak i konkurencję *zewnętrzną* o fundusze na te same cele ze źródeł pozainstytucjonalnych, krajowych i zagranicznych. W instytucjach przedsiębiorczych duża część praktyk menadżerskich odnosi się bezpośrednio do zarządzania konkurującymi z sobą jednostkami (i naukowcami: w kategoriach zarządzania zasobami ludzkimi), zarządzania finansowego zewnętrznymi, dodatkowymi funduszami i zarządzania wynikającymi z tej sytuacji napięciami rodzącymi się między jednostkami uczelnianymi, między centrum uniwersytetu i jego instytutami, między innymi poprzez różnorodne i mniej czy bardziej sformalizowane techniki obcinania dochodów jednostkom najbardziej przedsiębiorczym i przekazywanie ich tym jednostkom uczelnianym, które w danym okresie nie radzą sobie dobrze finansowo, a których utrzymanie na dłuższą metę jest choćby źródłem prestiżu (są to rozmaite, wspomniane już tu kilkakrotnie techniki *top-slicing* i *cross-subsidization* w dziedzinie finansowania).

Ponieważ fundusze dostępne na badania naukowe na uniwersytetach przedsiębiorczych są zawsze niewystarczające (a akademickie oczekiwania finansowe zazwyczaj nie mogą być zaspokojone), wymyślanie i poprawianie uczciwych i przejrzystych formuł i procedur podziału dodatkowych środków finansowych wypracowywanych przez jednostki uczelniane między centrum uczelni i jej instytuty oraz między instytutami ma kluczowe znaczenie dla przedsiębiorczego charakteru instytucji. Jeżeli owe procedury i formuły podziału dodatkowo wypracowanych dochodów są nieprzejrzyste albo są uznawane za krzywdzące przez niektóre jednostki uczelniane, to centrum (czyli rektorat) traci mnóstwo czasu i energii na łagodzenie napięć, które w innych warunkach nie powinny się pojawiać.

Negatywny – z perspektywy przedsiębiorczości akademickiej – scenariusz rozwoju europejskich instytucji prywatnych badanych w ramach projektu badawczego EUERЕК prowadziłyby je do statusu instytucji zajmujących się (jedynie) kształceniem studentów, i nie zajmujących się niemal wcale badaniami naukowymi. Jednak w takim zakresie, w jakim to możliwe, wymiar badawczy w działalności sektora prywatnego powinien istnieć i być widoczny, choćby po to, aby wyróżniać się od agresywnie promującego się w różnych częściach świata sektora edukacji typu *for-profit*, czyli korporacyjnego¹⁵² albo po to, aby móc odwoływać się do tradycji uczelni europejskich i w ten sposób otrzymywać dodatkową legitymizację społeczną¹⁵³. Przykła-

¹⁵² W ostatnich latach powstało kilka doskonałych książek poświęconych rodzącemu się rynkowi edukacji typu *for-profit* (żadna z nich nie powstała w Europie). Są to tomy Williama G. Tierneya i Guilberta C. Hentschkego (*New Players, Different Game. Understanding the Rise of For-Profit Colleges and Universities*, 2007), Davida W. Brenemana, Briana Pussera i Sarah E. Turner (*Earnings from Learning. The Rise of For-Profit Universities*, 2006) oraz praca o szerszych zamierzeniach badawczych, wiążących ten sektor z globalizacją i zmianami demograficznymi – *The Future of Higher Education. Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market* Franka Newmana, Lary Couturier i Jamie Scurry (2004).

¹⁵³ Gdyby nie oddziaływanie tej tradycji (oraz gdyby nie wymogi formalne stawiane przez państwo i jego agendy akredytacyjne), nie byłoby w Polsce żadnego rozsądnego powodu, aby na uczelniach prywatnych o nastawieniu

dy przedsiębiorczo nastawionych instytucji prywatnych z europejskich krajów transformacji ustrojowej pokazują, że rozwijanie przez nie badań naukowych jest niezwykle trudne, zwłaszcza na początku funkcjonowania, kiedy w większości przypadków dysponują skromnymi środkami finansowymi. Dzisiaj, ciągle jeszcze, prestiż i dobra reputacja uczelni prywatnych zaczynają pojawiać się dopiero wtedy, gdy instytucje te prowadzą ważne badania naukowe, głównie o zasięgu międzynarodowym oraz nabywają prawa do nadawania stopnia doktorskiego (co samo w sobie jest elementem tzw. dryfu akademickiego – z reguły niepotrzebnego kopiowania zachowań instytucjonalnych najlepszych uczelni przez uczelnie słabe, często pod wpływem obowiązującego prawa). Nie musi jednak wcale tak być w przyszłości, zwłaszcza gdy opanowana zostanie powszechna w krajach środkowoeuropejskich epidemia wieloletowości – i kadry sektora prywatnego okrzepną¹⁵⁴. Nic dziwnego, że inwestowanie w badania naukowe może pomóc niektórym instytucjom (i w niektórych dziedzinach) zwiększyć liczbę, a zwłaszcza jakość kandydatów na studia. Jednak inwestycje sektora prywatnego w naukę z własnych funduszy są przy dzisiejszych kosztach badań naukowych w praktyce niezwykle trudne do zrealizowania, a jedynym rozwiązaniem jest korzystanie ze wspomnianego przez Clarka trzeciego, dodatkowego, zewnętrznego strumienia finansowania. Dostęp instytucji prywatnych do subsydiów pu-

zawodowym nie kształciła studentów na poziomie licencjackim wyłącznie kadra ze stopniem naukowym doktora, a nie np. ze stopniem doktora habilitowanego albo z tytułem profesora, które – jak wiadomo – otrzymuje się wyłącznie za pracę naukową, a nie dydaktyczną. Nowe klasyfikacje uczelni powinny jednak te wymagania kadrowe osłabić, co sprawi, że całość systemu szkolnictwa wyższego będzie bardziej zróżnicowana.

¹⁵⁴ W Polsce na ponad trzysta instytucji prywatnych tylko kilku udało się osiągnąć ten poziom rozwoju – ale to one dzisiaj, jak się wydaje, przyciągają najlepszych kandydatów na studia (w polskim kontekście oznacza to również, od strony formalnej, że instytucje owe dysponują prawem do prowadzenia studiów doktoranckich w wybranych dziedzinach nauki, co stanowi formalne uznanie wysokich kompetencji kadry naukowej zatrudnionej tam na pierwszym etapie oraz wysokiej kategoryzacji instytucji lub jej jednostek pod względem osiągnięć badawczych).

blicznych w Europie jest jednak niezwykle ograniczony (przez konkurencję opierającą się przede wszystkim na wynikach wcześniej prowadzonych badań naukowych). Finansowanie prywatne w badania naukowe i rozwój w tym sektorze jest dzisiaj marginalne (wyjątkiem jest tu przypadek szwedzki, ale świadczy on tylko o różnych rozumieniach „prywatności” szkolnictwa wyższego w Europie – na prywatnych Jönköping University i Chalmers University of Technology, prowadzonych w prawnej formule prywatnych fundacji, poziom publicznych subsydiów jest taki sam, jak na innych, publicznych uniwersytetach w Szwecji)¹⁵⁵.

W sensie bardziej ogólnym, dywersyfikacja finansowa instytucji edukacyjnych jest także zdrowa z punktu widzenia czysto akademickiego. Ogólna zasada jest prosta – jak to ujął Clark, *it is better to have more money than less*, czy też w innym miejscu: *more income is always needed: universities are expensive and good universities are very expensive* (Clark 1998: 26). Zdywersyfikowana podstawa finansowa uniwersytetu przedsiębiorczego oznacza posiadanie szerokiego portfolio różnych sponsorów badań naukowych (krajowych i zagranicznych, prywatnych i publicznych, długoterminowych i krótkoterminowych) po to, aby móc dzielić między nich rosnące w sposób nieunikniony koszty badań naukowych. Uniwersytety przedsiębiorcze poszu-

¹⁵⁵ W tym kontekście warto przywołać również transformacje w niemieckim modelu, w którym coraz częściej pojawiają się instytucje edukacyjne działające w prawnej formule fundacji (jak przypomina Guy Neave): uniwersytety w Saksonii, Nadrenii Północnej-Westfalii i Badenii-Wirtembergii mogą starać się o status uniwersytetów fundacyjnych. Zmiany są dalekosiężne: „Fundacja jako ciało korporacyjne ponosi prawną odpowiedzialność za uniwersytet. Ta zmiana statusu prawnego niesie z sobą inne zmiany. Po pierwsze, uniwersytety fundacyjne nie zaliczają się już do instytucji budżetu państwa. Po drugie, zadanie określenia ich budżetu spoczywa na Fundacji. Jej stosunki z władzami landu [...] są kontraktualne i wynikają z negocjacji prowadzonymi między obiema stronami” (Neave 2008: 34). W takiej sytuacji uniwersytety fundacyjne nie są już uniwersytetami państwowymi, ale zarazem nie są też instytucjami prywatnymi, choćby dlatego, że państwo pozostawiło sobie szczątkowe prawa gwarantujące warunki pracy akademickiej – stają się one instytucjami *non-state* (obok istniejących *state* i *private*).

kują dodatkowych źródeł finansowania, owych źródeł z trzeciego strumienia finansowania, jak potwierdzają studia instytucjonalne, i jest to potężny trend w Holandii, Wielkiej Brytanii, Szwecji czy Finlandii (zob. szczegółowe dane za ostatnich 15 lat w CHEPS 2010b). Restrukturyzacja wewnątrzuczelniana, obejmująca zamykanie niektórych podstawowych jednostek uczelnianych albo – najczęściej – ich łączenie z sobą, staje się coraz bardziej „zorientowana na finanse” (a nie „zorientowana na równość szans” czy też „zorientowana na konkurencję”, by odwołać się do podziałów Martina Carnoya odnoszących się do najważniejszych idei stojących za reformami, zob. Carnoy, 1999). Trzeci strumień finansowania staje się coraz istotniejszy dla instytucji publicznych¹⁵⁶. Niektóre jego komponenty stają się także ważne dla żywotności (albo dalszego rozwoju, albo przetrwania) instytucji prywatnych, zważywszy na spodziewane scenariusze demograficzne dla Polski, a w szczególności (najsilniejsze w Europie) starzenie się społeczeństwa oraz powiązany z nim radykalny spadek liczby młodzieży w wieku 19–24 lata, potencjalnych kandydatów na studia (oceniany przez GUS i OECD na 600 000–900 000 do 2020 r.).

Przypadek University of Warwick w Wielkiej Brytanii, istotny dla zrozumienia początków zjawiska przedsiębiorczości akademickiej (to tam wymyślono i zastosowano w praktyce Michaela Shattocka „politykę wypracowywanego dochodu”, podobnie jak przypadek Universiteit Twente w Enschede w Holandii, gdzie wprowadzono w praktyce decentralizację finansową poszczególnych jednostek uczelnianych oraz zasadę waloryzacji wyników badań naukowych) pokazuje, że niezwykle ważną w niej

¹⁵⁶ W polskim przypadku specyficznej przedsiębiorczości uniwersytetów publicznych, ograniczającej się jak dotąd głównie do płatnego kształcenia w trybie zaocznym/niestacjonarnym, przychody z opłat za studia zaoczne stanowią potężne, chociaż sukcesywnie malejące źródło finansowania uczelni. Szczegółowe dane w skali kraju pokazują dane GUS z kolejnych lat (w kolejnych tomach *Szkoły wyższe i ich finanse*, najnowsze w GUS SWF 2009), natomiast w skali poszczególnych uczelni dynamikę wpływów z czesnego można zbadać na podstawie – z zasady publicznie dostępne – corocznych sprawozdań finansowych poszczególnych uczelni dla GUS.

rolę odgrywa zaangażowanie wszystkich jednostek uczelnianych w poszukiwanie zewnętrznego finansowania badań naukowych czy w poszukiwanie innych źródeł finansowania.

Jednostki uczelniane uniwersytetów o kulturze przedsiębiorczości stają się stopniowo oddzielnymi, małymi jednostkami akademickimi (i poniekąd, w sensie niezależności finansowej, jednostkami biznesowymi), które są „karane” bądź „nagradzane” za swoją przedsiębiorczość lub jej brak. Jak już wspominaliśmy, za Garethem Williamsem, „menadżerowie uniwersyteccy, którzy podejmują ryzyko i odnoszą sukcesy, są nagradzani. Natomiast niepowodzenia i bierność są karane” (Williams 2004a: 87). Kultura przedsiębiorczości, uważana za nieredukowalny element organizacji przedsiębiorczych, oznacza, że w przedsiębiorczość są zaangażowane w zasadzie wszystkie jednostki uczelniane, w tym (spóźniające się na Zachodzie Europy i pierwsze w krajach transformacji ustrojowej, chociaż w prostej wersji dydaktycznej, a nie zaawansowanej wersji badawczej, jak pokazują badania empiryczne) instytuty i wydziały nauk społecznych i humanistycznych. Przypadek University of Warwick pokazuje, jak ważne jest poszukiwanie zewnętrznych możliwości finansowych i jak pomaga w tym uznawanie poszczególnych jednostek uczelnianych za oddzielne, stosunkowo autonomiczne jednostki finansowe¹⁵⁷.

¹⁵⁷ W Polsce i w innych krajach naszego regionu, odwrotnie niż w Europie Zachodniej, najbardziej przedsiębiorczymi jednostkami uczelnianymi – niestety często w połączeniu z negatywnym wpływem na jakość kształcenia (oraz przede wszystkim na jakość i zakres prowadzonych badań naukowych) – były różne kierunki nauk społecznych, humanistycznych i ekonomicznych, zwłaszcza takie jak nauki polityczne, socjologia, psychologia czy dziedziny związane z biznesem i ekonomią. Liczba prywatnych instytucji w Polsce wzrosła z 3 w 1991 r. do 250 w 2002, 301 w 2005 i 326 w 2008, a większość z nich koncentrowała się na kierunkach związanych z ekonomią. Od początku lat dziewięćdziesiątych istnienie sektora prywatnego przemodelowało polski krajobraz edukacyjny nie do poznania, a w roku akademickim 2008/2009 już 34% studentów uczyło się w szkołach prywatnych. Jednak potencjalną dalszą ekspansję sektora prywatnego w Polsce trzeba ujmować w kontekście przynajmniej dwóch procesów: reformy szkolnictwa publicznego i szerokich zmian demograficznych. Reformy z czasem mogą, choć nie muszą, doprowadzić do wprowadzenia opłat za studia dzienne w sektorze publicznym; nato-

W kontekście europejskich studiów instytucjonalnych, potencjalne nowe źródła dochodu uniwersytetów przedsiębiorczych obejmują wsparcie finansowe od agend państwowych na niższym poziomie niż poziom rządowy, wsparcie ze strony dużego biznesu, małych i średnich przedsiębiorstw, fundacji filantropijnych, stowarzyszeń zawodowych, fundacji uniwersyteckich oraz składki absolwentów i innych osób, opłaty za studia, w tym opłaty za studia od obcokrajowców, (potencjalnie) studentów studiów drugiego stopnia i studiów podyplomowych, słuchaczy kursów prowadzonych w ramach edukacji ustawicznej itp. W różnych krajach UE źródła te są różne, ale strukturalnie nie różnią się od źródeł amerykańskich. Najważniejszym wyjątkiem jest stosunkowo wysoki udział prywatnych fundacji i filantropii w finansowaniu szkolnictwa wyższego i badań naukowych w USA, udział w Europie nieobecny (zob. modele wykorzystywania filantropii do finansowania badań naukowych w Europie w EC 2008a)¹⁵⁸.

miast procesy demograficzne prowadzą do nieubłaganego zmniejszenia liczby młodych ludzi, którzy mogliby się podjąć studiowania, gdyby stopa partycypacji w szkolnictwie wyższym pozostała na tym samym poziomie, już jednym z najwyższych w Europie, co jest scenariuszem najbardziej prawdopodobnym.

¹⁵⁸ Jedną z najważniejszych różnic między finansowaniem amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego i (niemal wszystkich oprócz szwedzkiego i angielskiego) systemów europejskich jest istnienie finansowania poprzez filantropię w pierwszym z nich, co prowadzi nas bezpośrednio do Shattocka podziału na fundusze „otrzymane” i „zarobione”. W 2008 r. ukazała się drukiem praca grupy eksperckiej Komisji Europejskiej na temat wykorzystywania filantropii do finansowania badań naukowych, której konkluzje nie są zachęcające. Niski poziom przychodów ze źródeł filantropijnych w Europie jest ściśle związany z europejskim kontekstem instytucjonalnym (wysokie podatki i tradycja publicznego finansowania edukacji i badań naukowych). W sytuacji, w której długoterminowa żywotność uniwersytetów, a zwłaszcza ich działalności badawczej staje się coraz większym wyzwaniem, filantropia mogłaby być jednym z dodatkowych źródeł finansowania – jednak droga do jej wykorzystania w Europie (tak jak w Polsce) jest bardzo długa. Raport przypomina, że wszystkie cztery zaproponowane modele filantropii są spotykane w Europie, ale ich zasięg jest niewielki (na końcu spectrum znajdują się *Major Gift Model* z jednej, i *Alumni Model* z drugiej strony, a pośrodku *Foundation Research Model* i *Multi-mode Model*, które w skrócie obejmują tradycyjne granty zewnętrzne finansowane przez fundacje i korporacje, zob. EC

W przedsiębiorczo zorientowanym myśleniu akademickim studenci-klienci prywatnego sektora edukacyjnego chętnie płacą za to, czego oczekują i – jak się wydaje – wcale nie chcą płacić mniej i w zamian dostawać wykształcenia gorszej jakości. Instytucje prywatne jako usługodawcy cieszą się większym prestiżem, jeśli nazbyt nie obniżają cen swoich usług. Kultura niskich cen dominuje na większości publicznych, nawet przedsiębiorczo nastawionych uczelni w Europie¹⁵⁹. Polski przypadek, w którym z 326 uczelni prywatnych w 2008 r. tylko kilka w ostatnich piętnastu latach zostało zamkniętych z powodów finansowych i które rozbudowują swoją infrastrukturę, bazę dydaktyczną i poszerzają ofertę edukacyjną potwierdza, że w sektorze prywatnym nie mamy do czynienia ze zjawiskiem sztucznie zaniżanych cen. W Rosji, jak podkreśla Shattock (we wprowadzeniu do 2004a: 31), „niezwykle istotnym wkładem do przedsiębiorczości uniwersytetów była decyzja rządu centralnego zezwalająca na przyjmowanie studentów ponoszących opłaty za studia”; jest to również polski przypadek, przy zachowaniu licznych różnic (takich jak choćby prawne ograniczenie liczby studentów na płatnych studiach zaocznych/niestacjonarnych).

Potencjalnie nowe źródła przychodów uniwersytetów przedsiębiorczych obejmują ponadto przychody wypracowane z działalności gospodarczej prowadzonej w kampusie, działalności akademickiej połączonej z funkcjonowaniem firm typu *spin-out* i *spin-off* oraz dochody z praw autorskich, praw własności intelektualnej i patentów. Według badań prowadzonych w Europie, kluczowe dla przedsiębiorczej kadry naukowej i jednostek uczelnianych są systemy zachęt i nagród, przy czym zachęty nie muszą być wyłącznie natury finansowej; mogą być one również związane z prestiżem i reputacją, stopniami kariery academic-

2008a: 53–66). W Polsce w zasadzie w niewielkim zakresie funkcjonują tylko dwa środkowe modele filantropii.

¹⁵⁹ W kilku europejskich studiach instytucjonalnych badano ceny wynajmowania centrów konferencyjnych i centrów sportowych i np. w Wielkiej Brytanii sektor publiczny zaniża ceny wynajmowania swoich obiektów, a zjawisko to jest zwane akademicką „kulturą niskich cen”, *culture of underpricing*.

kiej, zwłaszcza stanowiskami w hierarchii uniwersyteckiej oraz czasem (np. radykalnie mniejsze obciążenia dydaktyczne przyznawane tej części kadry, która odnosi poważne sukcesy w badaniach naukowych)¹⁶⁰. Zbyt daleko idące obcinanie przez centrum uczelni dodatkowych dochodów zewnętrznych wypracowywanych czy otrzymywanych przez jednostki uczelniane czy poszczególnych naukowców jest uznawane za poważną barierę dla przedsiębiorczości. Jak podkreślają Williams (autor pojęcia *enterprising university*, zob. Williams 2004b) i Kitaev, powinna istnieć równowaga pomiędzy tym, co zyskuje na podstawie przedsiębiorczości akademickiej jednostka uczelniana, a tym, co zyskuje instytucja jako całość, zarówno w kategoriach finansowych, jak i prestiżowych (zob. Williams and Kitaev 2005: 139).

Zatem w sensie ogólnym, podstawowy wymiar uniwersytetu przedsiębiorczego – posiadanie zróżnicowanej podstawy finansowania – nie znajduje zastosowania w europejskich instytucjach prywatnych. Ich zdolność (ale i możliwość) korzystania z „trzeciego strumienia” dochodów, zwłaszcza (chyba najbardziej pożądanym) dochodów „wypracowywanych przez siebie” (modelowo reprezentowanych przez Shattocka *earned income* na University of Warwick) jest bardzo ograniczona, jak potwierdzają szczegółowe dane statystyczne analizowanych przypadków z ostatnich dziesięciu lat (zob. dane za ostatnich 10 lat w Shattock 2008: 13). Wysoki stopień finansowego uzależnienia od jednego źródła dochodów (tzn. od opłat za studia) sprawia, że uczelnie prywatne potencjalnie są łatwo podatne na problemy finansowe. Ponieważ są w olbrzymiej mierze instytucjami nastawionymi na kształcenie studentów, nawet jeśli w teorii krajowe prawodawstwo pozwala im na staranie się o publiczne

¹⁶⁰ Zob. zestawienie uniwersytetów amerykańskich i europejskich (tu: włoskich) w *The Future of Europe. Reform or Decline* Alberto Alesiny i Francesco Giavazziego: „różnica tkwi w strukturze zachęt. We Włoszech nie istnieje niepewność *ex ante*, a tym samym nie ma żadnej zachęty, aby pracować ciężiej. Natomiast w USA, przeciwnie, niepewność *ex ante* jest olbrzymia, i równie olbrzymie są zachęty. We Włoszech wchodzisz raz do systemu, i jesteś w nim na zawsze” (Alesina and Giavazzi 2006: 72). Nie inaczej jest w Polsce.

dofinansowanie prowadzonych badań naukowych, w praktyce nie są one w stanie konkurować z uniwersytetami publicznymi o państwowe (czy międzynarodowe) fundusze na badania naukowe. Poszczególne jednostki uczelniane uczelni prywatnych są rzadko nagradzane (ale i równie rzadko karane) za przedsiębiorczość akademicką i rzadko działają jak odrębne jednostki biznesowe czy finansowe (spośród badanych instytucji wyjątek stanowi tu University of Buckingham). Tak często dzieje się to na odnoszących największe sukcesy publicznych uniwersytetach przedsiębiorczych.

4. Wzmocniony rdzeń zarządzania uniwersytetów przedsiębiorczych

Rola Clarka „wzmocnionego rdzenia zarządzania”, drugiego elementu uniwersytetu przedsiębiorczego, w przedsiębiorczości badanych instytucji prywatnych jest niezwykle istotna. W tym aspekcie instytucje prywatne w Europie są w pełni przedsiębiorcze. Nie istnieje w nich potrzeba równoważenia różnych wpływów różnych poziomów instytucji na różnych poziomach zarządzania, nie istnieje również, jak się wydaje, konieczność utrzymywania ciągłej równowagi między poszczególnymi instytutami z pomocą interwencji centrum (czyli z poziomu rektoratu).

W przeciwieństwie do publicznych instytucji przedsiębiorczych (a nawet więcej, w przeciwieństwie do całego sektora publicznego w szkolnictwie wyższym), rola przedstawicielstwa kadry naukowej w centralnych komisjach uczelnianych, w tym w komisjach strategicznych, na uczelniach prywatnych jest poważnie ograniczona. Tradycyjne zarządzanie kolegialne, na przykład poprzez silne senaty uczelni, jest nieobecne, a związki między kadrą naukową i dydaktyczną a administratorami, zarządzającymi, założycielami i właścicielami (nierzadko w jednej osobie) są poważnie ograniczone. Centrum w sposób permanentny zajmuje się zarządzaniem ryzykiem, przy czym tym rodzajem ryzyka, z którym ma ono do czynienia na co dzień, jest ryzyko finansowe. Rola sprowadzania zasobów finansowych na

uczelnie (poprzez utrzymywanie stałej liczby studentów albo jej zwiększanie) jest, jak się wydaje, w olbrzymiej większości instytucji o wiele ważniejsza niż rola przynoszenia badanym instytucjom prywatnym prestiżu poprzez prowadzenie (zaawansowanych) badań naukowych.

W kategoriach struktur zarządzania, podobnie jak w przypadku publicznych uczelni przedsiębiorczych, instytucje prywatne mają potężne centra (rektoraty) i silne zespoły zarządzania, zwykle obejmujące kilku administratorów. Rola wszelkich ciał kolegialnych jest marginalna (najczęściej, jeśli nawet nominalnie istnieją, to wymagana jest jedynie ich formalna aprobatą najważniejszych decyzji podejmowanych przez centrum). Większość instytucji prywatnych nie korzysta ze sformalizowanych procedur wewnętrznej alokacji środków finansowych do podejmowania strategicznych wyborów dotyczących przyszłych kierunków rozwoju uczelni. Nie notuje się również poważnego wpływu tzw. nowej biurokracji uczelnianej: zarówno liczba, jak i rola odgrywana przez specjalistów do spraw rozwoju uczelni, ekspertów do spraw transferu technologii, menadżerów projektów międzynarodowych, specjalistów do spraw pozyskiwania funduszy od sponsorów czy do spraw kontaktów z wielkim biznesem jest w sektorze prywatnym w Europie minimalna. Również rola komisji strategicznych, tak fundamentalna dla zarządzania publicznymi uniwersytetami przedsiębiorczymi (zwłaszcza takimi jak szeroko przez Clarka University of Warwick i przez projekt EUEREK Nottingham University), wydaje się w większości przypadków z sektora prywatnego minimalna.

W krajach transformacji ustrojowej unikatową cechą zarządzania w sektorze prywatnym jest praca z kadrami akademicką pracującą równolegle (w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin) w sektorze publicznym. W związku z tym symbioza wartości menadżerskich i tradycyjnych wartości akademickich jest z jednej strony łatwiejsza, ale z drugiej trudniejsza do osiągnięcia. Trudniejsza, ponieważ kadra akademicka wnosi z sobą tradycyjne, dominujące w sektorze publicznym nastawienie kolegialne, a łatwiejsza – ponieważ większa jej część pracuje w sektorze prywatnym nie z racji chęci osiągnięcia (badawczej czy dydak-

tycznej) satysfakcji, ale po to, aby podnieść poziom swoich zarobków, i może w każdej chwili zrezygnować czy próbować przenieść się do innej uczelni. W innych badanych krajach (Hiszpanii, Portugalii czy Wielkiej Brytanii) wieloetatowość kadry akademickiej, funkcjonująca w Polsce do niedawna (do wejścia w życie nowej ustawy w 2005 r.) bez żadnych ograniczeń, jest nie do pomyślenia (standardowo w większości dojrzałych systemów europejskich dopuszcza się pracę profesorów na 1,2 etatu, zob. od strony formalnej Santiago et al. 2008b: 148)¹⁶¹.

¹⁶¹ Wieloetatowość jest patologią dotyczącą wybranych dziedzin nauki: przede wszystkim nauk ekonomicznych, społecznych i humanistycznych. W niewielkim stopniu dotyczy uczelni technicznych i nauk ścisłych. Niezwykle istotna w ocenie dwuetatowości jest porównawcza perspektywa krajów OECD. O ile we wszystkich systemach oba procesy są spotykane, o tyle ich skala nie znajduje porównania, a dotyczące ich regulacje pozostają zestawione poszczególnym instytucjom akademickim. We wszystkich krajach odpowiedź na pytanie o możliwość podjęcia dodatkowego zatrudnienia brzmi identycznie: tak, ale za zgodą instytucji identyfikowanej jako główne miejsce zatrudnienia. Nie ma ani jednego kraju, w którym kwestia wieloetatowości byłaby formalnie rozstrzygana na poziomie prawa o szkolnictwie wyższym, nawet w tych systemach, w których kadra akademicka ma status urzędników państwowych (Belgia, Finlandia, Grecja, Norwegia, Portugalia, Hiszpania; analiza OECD nie dotyczy Niemiec, Santiago et al. 2008b, tabela 8.1 na s. 148). Natomiast systemy zachodnie odwołują się do niezwykle sztywnych reguł zatrudniających instytucji. W takich krajach jak Wielka Brytania, Francja, Niemcy, Holandia, Hiszpania czy Norwegia, najczęstsze dobre praktyki ustalają maksymalny poziom możliwego zewnętrznego zaangażowania dydaktycznego na 20%. Najczęściej dodatkowa część etatu oznacza możliwość prowadzenia zajęć dla badaczy spoza szkolnictwa wyższego, na przykład z ośrodków naukowych. Wewnętrzne regulacje w uczelniach amerykańskich są jeszcze bardziej sformalizowane. Skalę wieloetatowości w 2009 r. oceniło MNiSW na podstawie danych zebranych ze 115 uczelni państwowych: u jednego dodatkowego pracodawcy będącego uczelnią pracowało 36,9% osób na stanowiskach profesorskich, 12,5% na stanowiskach adiunktów oraz 10% osób na stanowiskach wykładowców, lektorów itp. Stosunkowo duża część kadry akademickiej prowadzi również działalność gospodarczą (i tutaj zależność od stanowisk jest odwrotna: najmniej firm mają profesoria 10,4%, następnie adiunkci 13,2% oraz 15,8% wykładowcy, lektorzy itp., dane MNiSW z 2009 nie obejmują pracy na podstawie umów cywilnoprawnych). Wieloetatowości nie da się nie wiązać z niskimi uposażeniami kadry akademickiej, zwłaszcza w porównaniu z kategorią najlepiej wykształconych (GUS-u i OECD) „profesjonalistów”.

Struktury zarządzania w sektorze prywatnym są nominalnie trójstopniowe (centrum – wydziały – instytuty), lecz w praktyce najczęściej są płaskie (centrum – instytuty bądź szkoły, tak jak w Buckingham), a w mniejszych instytucjach nawet centrum – poszczególni przedstawiciele kadry akademickiej, bez poziomów pośrednich, jeśli nie nominalnie, to w praktyce.

W małych instytucjach prywatnych struktury oraz procedury zarządzania i nadzorowania mogą być uproszczone do minimum. Takie uproszczone struktury są wymieniane w raportach na temat nowych instytucji prywatnych w krajach naszego regionu, które często pojawiły się zupełnie znikąd, pozbawione inwestycji zagranicznych partnerów czy założycieli i pozbawione publicznych subsydiów, i które w pierwszych latach swojej działalności były permanentnie zagrożone problemami finansowymi. W instytucjach tych (w Hiszpanii, Portugalii, Rosji, Mołdawii i Polsce) bardzo silnie ukształtowała się specyficzna kultura finansowego przetrwania. Konsekwencje tej kultury dla stylów zarządzania i praktyk menadżerskich są dalekosiężne: decyzje najważniejsze (a często i mniej istotne) dla instytucji podejmuje kilka (1–5) osób, niemal nie istnieje duch kolegialności (a ciała przedstawicielskie, jeśli istnieją ze względu na wymogi formalne, są najczęściej czysto fasadowe); w praktyce, zwłaszcza w mniejszych instytucjach prywatnych, decyzje podejmują ich rektorzy/właściciele/założyciele (często, przynajmniej do pewnego etapu rozwoju instytucjonalnego, w jednej osobie)¹⁶². Takie uproszczone struktury zarządzania, jak się wydaje, są możliwe tylko w stosunkowo niewielkich instytucjach, które nie mają ambicji prowadzenia badań naukowych i które nie są konkurencyjnymi miejscami pracy dla zatrudnionych w nich wykładowców.

¹⁶² I pod tym względem instytucje prywatne z naszego regionu w większości (pomimo charakteru *non-profit*) przypominają amerykańskie instytucje typu *for-profit* (które rzecz jasna nie mają nic wspólnego z uniwersytetami prywatnymi typu Harvard, Stanford czy Columbia). Zob. przyjazne wobec tego sektora analizy Williama G. Tierneya i Guilberta C. Hentschkego w *New Players, Different Games* (2007).

5. Poszerzone peryferie rozwojowe uniwersytetów przedsiębiorczych

Kolejnym elementem uniwersytetów przedsiębiorczych w sformułowaniu Clarka są ich poszerzone peryferie rozwojowe (które na tradycyjnych uniwersytetach wydają się mieć ograniczony zakres działania, małe możliwości rozwoju i niewielkie znaczenie instytucjonalne). W sektorze prywatnym peryferie akademickie również odgrywają nieznaczną rolę; większość studiów instytucjonalnych ani bezpośrednio, ani nawet pośrednio nie wspomina o ich istnieniu.

Mówiąc najogólniej, na uczelniach przedsiębiorczych pojawia się coraz większa liczba działów czy jednostek, które nie są tradycyjnymi instytutami zorientowanymi na daną dyscyplinę nauki (ani nie są tradycyjnymi działami administracji uczelnianej). Jednostki te przyjmują zwłaszcza formułę interdyscyplinarnych i transdyscyplinarnych centrów badawczych (czy też, jak w USA i Wielkiej Brytanii, instytutów badawczych, *research institutes*) koncentrujących swoje zainteresowania na szerokiej gamie problemów społecznych i ekonomicznych lub na wybranych problemach nauk ścisłych. Poszerzonymi peryferiami rozwojowymi mogą być również jednostki zajmujące się mniej tradycyjnymi formami kształcenia, funkcjonującymi pod takimi hasłami, jak: edukacja ustawiczna, edukacja na odległość czy kształcenie zawodowe. Te nowe instrumenty kształcenia i prowadzenia badań przekraczają dawne uniwersyteckie, dyscyplinarne granice po to, aby otwierać uczelnie na nowe rodzaje badań naukowych (lub na nowe grupy studentów). Takie jednostki znajdują często naturalnego sojusznika w kadrze zarządzającej uczelni – jak powiada Clark, pośród „ulożonych w centrum przedstawicieli zmian” (2004).

Te nowe, przedsiębiorcze jednostki naukowe i administracyjne zmieniają w sposób fundamentalny charakter uniwersytetu, dodając nowe wymiary do tradycyjnych struktur (instytuty – wydziały – centrum), albo do struktur nowych, bardziej płaskich (instytuty i centrum). Wymagają one innego stylu zarządzania, ponieważ są często jednostkami nietrwałymi, któ-

rych finansowanie opiera się na otrzymywanych kontraktach i grantach badawczych, a zatrudnienie – na terminowych, a nie stałych umowach o pracę. Zarządzanie nimi jest bardziej elastyczne, a relacje między centrum i jednostkami peryferyjnymi stają się często mniej formalne i mniej biurokratyczne. Jednym z powodów tej elastyczności w zarządzaniu jest fakt, że peryferiami tymi są jednostki, w które inwestowane są zewnętrzne fundusze na badania zdobywane w krajowych bądź międzynarodowych konkursach (a nie fundusze dzielone wewnątrzinstytucjonalnie, w ramach uczelni).

Rola nowych centrów badawczych w studiach instytucjonalnych europejskich uczelni przedsiębiorczych jest fundamentalna i często opisywana (choć w badanych instytucjach sektora prywatnego nieistotna). Tego typu centra badawcze przyciągają coraz większe finansowanie zewnętrzne w postaci grantów badawczych i kontraktów z otoczeniem zewnętrznym uczelni. Ich istnienie w ramach uczelni stanowi doskonałe potwierdzenie dwoistej struktury większości uniwersytetów przedsiębiorczych. Z jednej strony mamy do czynienia z tradycyjnymi instytutami akademickimi (i tradycyjnymi dyscyplinami kształcenia i badań naukowych), a drugiej strony z interdyscyplinarnymi czy transdyscyplinarnymi i nietradycyjnymi centrami badawczymi (i interdyscyplinarnymi i transdyscyplinarnymi badaniami naukowymi; czasami również z kształceniem – ale w takim przypadku najczęściej z programami podyplomowymi i krótkimi, specjalistycznymi kursami dla osób spoza kręgu tradycyjnych studentów, na przykład dla pracowników firm). Te peryferie akademickie mogą funkcjonować w ramach tradycyjnych instytutów bądź mogą podlegać bezpośrednio centrum (i tak jest na przykład w Polsce, gdzie większość nowych uniwersyteckich centrów badawczych w sensie finansowym i akademickim podlega bezpośrednio rektoratowi, najczęściej prorektorom do spraw badań naukowych).

Nowe peryferie rozwojowe mogą przyjmować dwie formy: nowych jednostek administracyjnych i nowych jednostek akademickich. Pojawienie się nowych, wyspecjalizowanych jednostek administracyjnych pozostaje w ścisłym związku z nowymi

zadaniami, w których obliczu stają dzisiaj instytucje akademickie – zadaniami nieznanymi instytucjom trwającym w tradycyjnych strukturach i korzystającym przede wszystkim z tradycyjnych strumieni finansowania swoich badań naukowych. Nowe peryferie są w całości nastawione na Clarka trzeci strumień finansowania – czyli w gruncie rzeczy na wszelkie źródła niepodstawowe – państwowe i niepaństwowe (niezależnie od poziomu ich rozdzielania – rządowego, ministerialnego czy regionalnego i lokalnego)¹⁶³. Oraz, rzecz jasna, na drugi strumień finansowania, czyli na konkurencyjnie zdobywane, przede wszystkim państwowe, granty na badania naukowe. Z kolei nowe peryferie administracyjne (i nowe stanowiska) obejmują między innymi biura ds. grantów i kontraktów, ds. badań naukowych i innowacji, ds. transferu technologii, ds. programów strukturalnych UE; powstają również biura zajmujące się nowymi programami akademickimi takimi jak programy wspierania przedsiębiorczości akademickiej itp. Inny typ nowych jednostek, o których wspomina Clark (2004b: 86) to biura ds. kontaktów z przemysłem, ds. kontaktów z absolwentami, ds. konferencji naukowych, ds. kształcenia ustawicznego, ds. projektów kapitałowych itp. Wszystkie one mają rację bytu na uniwersytetach przedsiębiorczych, wszystkie pozostają ściśle związane z trzecim strumieniem finansowania – i wszystkie są potrzebne. Clark nazywa ich

¹⁶³ W systemie konkurencyjnym następuje coraz większa koncentracja środków w coraz mniejszej liczbie najlepszych ośrodków. Wyścig o fundusze zewnętrzne obejmuje wyłącznie uczelnie badawcze, które często w ramach swoich strategii instytucjonalnych stawiają na poszczególne dziedziny nauki, w których mogą liczyć na osiągnięcie doskonałości (wybór pewnych dziedzin strategicznych dla uczelni odbywa się zawsze kosztem innych, pominiętych dziedzin; w skali kraju zob. *Inicjatywa dla Doskonałości* w Niemczech, Japonia: *Centre of Excellence Programme*, USA: *21st Century Competitiveness Act*). Nagroda za zwycięstwo w konkurencyjnym wyścigu jest bardzo znacząca finansowo i prestiżowo. Zgadzam się w pełni z Maciejem Żyliczem, kiedy proponuje następujące uogólnienie: „dobre uniwersytety zachowują daleko posuniętą autonomię wewnętrzną oraz działają w środowisku zewnętrznym, które zmusza je do samodzielnego pozyskiwania funduszy na naukę i dydaktykę. Są to dwa warunki konieczne, ale nie wystarczające, aby uniwersytet stał się 'miejscem kreatywnym' i kształcił 'klasę kreatywną' w rozumieniu Richarda Floridy” (Żylicz 2009: 2).

pracowników „nowymi biurokratami zmian” – którzy przekształcają publiczne uniwersytety i w coraz większym zakresie zajmują miejsce zatrudnionych tam tradycyjnych urzędników państwowych (to coraz szerzej badane w Europie procesy profesjonalizacji uczelni). Do pojawienia się i rozwoju nowych peryferyjnych jednostek wspomagających przyczyniają się nowe możliwości finansowe. Struktura akademicka uczelni przedsiębiorczych poważnie się zmienia za sprawą zarówno nowych peryferii akademickich, jak i nowych peryferii administracyjnych. Nowe, transdyscyplinarne jednostki badawcze o wiele łatwiej znajdują kontakt ze światem zewnętrznym (i z zewnętrznym finansowaniem) niż spora część tradycyjnych instytutów opierających się od dziesięcioleci na jednej dyscyplinie badań naukowych.

Podsumowując: rola poszerzonych peryferii rozwojowych w badanych instytucjach sektora prywatnego w Europie jest marginalna; czasami istnieją w nim nowe interdyscyplinarne czy transdyscyplinarne centra badawcze, ale nie wpływają one na zmianę charakteru tych instytucji, a ich (rzadkie) zaistnienie w ramach instytucji nie niesie z sobą potrzeby wprowadzania nowych stylów zarządzania czy nowych wewnętrznych procedur alokacji środków finansowych. Nie tworzą one również – jak to jest w przypadku przedsiębiorczej części sektora publicznego – równoległej, coraz mocniejszej i coraz lepiej finansowanej (choć głównie samofinansującej się) struktury uczelnianej. Nie przyciągają one również szerzej funduszy z nowych źródeł finansowania, ani nie wydaje się, aby poszukiwały one tak agresywnie jak najbardziej przedsiębiorcze instytucje publiczne nowych dziedzin badawczych.

Marginalna w sektorze prywatnym jest również rola nowych jednostek administracyjnych. Większość nowych stanowisk i nowych jednostek (czy nowych biur) w sektorze publicznym jest związana z nowymi możliwościami finansowania badań naukowych albo z wykorzystywaniem/komercjalizacją wyników badań naukowych, z innowacjami czy kształceniem prowadzonym w kampusach w innych krajach, zarządzaniem prawami autorskimi i patentowymi itp. W instytucjach prywatnych potrzeba istnienia tych jednostek i stanowisk jest nadal niewielka i trudno powiedzieć, czy będzie się zwiększać – zważywszy, że

są one związane przede wszystkim z finansowaniem badań naukowych, które w uczelniach prywatnych w Europie w zasadzie prowadzone są w niewielkim zakresie albo na bardzo przeciętnym poziomie. Tym samym uzyskanie dodatkowych funduszy w rywalizacji z wyspecjalizowanymi jednostkami najbardziej przedsiębiorczych uczelni publicznych (w tych systemach, w których jest to prawnie dopuszczalne) jest niezwykle trudne.

Jednak równowaga władzy w zarządzaniu uczelniami nie zostaje zachwiana z racji funkcjonowania nowych peryferyjnych jednostek badawczych czy kształcących. Bardzo niewielu naukowców pracuje z wyzyskaniem grantów na badania naukowe, bez tradycyjnych umów o pracę, i nie ma potrzeby szukania dodatkowych środków finansowych na krótki czas dla tych naukowców, którym właśnie kończą się granty badawcze (czyli nie korzysta się z tzw. *bridging policy* uczelni publicznych znanej na przykład z Anglii, pozwalającej na przetrwanie okresów bez finansowania zewnętrznego) i którzy czekają na przyznanie nowych grantów. Instytucje te nie mają więc również poważniejszych (a w większości przypadków – nie mają żadnych) problemów z zarządzaniem własnością intelektualną efektów pracy badawczej swojej kadry akademickiej. Wydaje się, że w sektorze prywatnym nie istnieją czytelne cele badawcze, a finansowanie poszczególnych jednostek uczelni prywatnych nie opiera się na osiągnięciu tych celów, czy też na przynoszeniu dodatkowych dochodów związanych z prowadzeniem badań naukowych. Podsumowując rozważania o tym elemencie przedsiębiorczości akademickiej, należy stwierdzić, że w chwili obecnej poszerzone peryferie rozwojowe (akademickie i administracyjne) są w Europie niemal nieobecne w sektorze prywatnym.

6. Tradycyjny rdzeń akademicki, czyli *academic heartland*

Wedle Clarka czwartej cechy uniwersytetów przedsiębiorczych, silne uniwersytety opierają się na silnych instytutach, a uniwersytety przedsiębiorcze zaczynają coraz bardziej opierać się

na instytutach przedsiębiorczych. Centra badawcze rozwijają się i mogą zmieniać tradycyjną równowagę władzy w danej instytucji – najczęściej to one mają więcej możliwości zdobywania finansowania zewnętrznego i to one są często bezpośrednio związane z uniwersyteckim centrum zarządzania (również z racji powodzenia w przyciąganiu na uczelnie dodatkowych funduszy na badania, jak pokazują studia instytucjonalne). Olbrzymie znaczenie oprócz peryferii akademickich wciąż mają tradycyjne instytuty i tam odbywa się zdecydowana część kształcenia i większa część badań naukowych prowadzonych na uniwersytetach przedsiębiorczych (to właśnie *academic heartland*).

Zagadnienia rozwijania nowej wiedzy na podstawie działań przedsiębiorczych i jej rozpowszechniania, wykorzystywania osiągnięć naukowych w praktyce i mechanizmy transferu technologii wyglądają podobnie w większości prywatnych instytucji europejskich badanych w ramach projektu. Z wyjątkiem specyficznego, szwedzkiego przypadku, Uniwersytetu w Jönköping (który korzysta z tych samych funduszy co inne szwedzkie uniwersytety i który powstał poprzez zmianę statusu prawnego uczelni uprzednio państwowej), żadna z takich instytucji nie posiada parków naukowych i technologicznych, inkubatorów przedsiębiorczości czy też poważnych (własnych, pochodzących ze źródeł prywatnych bądź publicznych) funduszy na badania naukowe¹⁶⁴. Badana kadra naukowa wymienia kształcenie,

¹⁶⁴ Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP) w 2008 r. opublikowała niezwykle interesujące wyniki badań parków technologicznych w Polsce (*Benchmarking parków technologicznych w Polsce*, PARP, Warszawa 2008). Otóż prawie jedna trzecia z badanych 32 parków to w rzeczywistości projekty. Ich przyszłość jest niejasna i z trudem podlegają one klasyfikacji (park technologiczny, park naukowy czy park przemysłowy). W żadnym z badanych parków nie działał fundusz podwyższonego ryzyka (*venture capital*). Ponadto instytucje te funkcjonują w dużej mierze w oparciu o fundusze pochodzące z UE (około 53% przychodów), co może w przyszłości generować trudności w finansowaniu ich funkcjonowania (PARP 2008: 198–200). Droga Polski do poziomu funkcjonowania parków naukowych i technologicznych, z jakim mamy dzisiaj do czynienia w Wielkiej Brytanii, Holandii, czy nawet we Włoszech i w Hiszpanii jest długa. W krajach tych jednak od wielu lat z powodzeniem funkcjonują państwowe programy wspierające transfer technologii z uczelni do gospodarki.

seminaria i pisane przez siebie książki jako wkład swoich instytucji do transferu wiedzy. Nie ma poważniejszej różnicy w tym kontekście między University of Buckingham w Wielkiej Brytanii a WSHiG w Polsce, Universidad Cardinal Herrera (UCH) w Hiszpanii czy TCUM (Trade Cooperative University) w Mołdawii. Są to instytucje zajmujące się kształceniem studentów, o bardzo silnym zawodowym komponentcie studiów. Nie dysponują one jednak silnym *academic heartland* (czyli rdzeniem akademickim, zapleczem w postaci tradycyjnych instytutów reprezentujących tradycyjne dyscypliny naukowe), ponieważ uczelnia jako całość nastawiona jest na kształcenie studentów w wąskim zakresie dziedzinowym.

Mówiąc ogólnie, i w odniesieniu do sektora publicznego, przedsiębiorczość akademicka nie musi być przypisywana tylko niektórym dziedzinom czy obszarom badawczym – charakteryzuje ona niemal wszystkie dyscypliny naukowe reprezentowane na uniwersytetach przedsiębiorczych (a takie duże uniwersytety jak Twente w Holandii czy Warwick w Wielkiej Brytanii stanowią tu najlepsze przykłady, pomimo że reprezentują dwa przeciwległe bieguny struktury zarządzania: decentralizację w pierwszym przypadku i centralizację w drugim). Rosnącą przedsiębiorczość poszczególnych instytutów potwierdzają następujące cechy (przykład Warwick): stopniowe wrastanie peryferii akademickich w tradycyjny rdzeń uczelni; intensywne budowanie centrów badawczych w ramach istniejących instytutów; budowa ogólnouczelnianej szkoły podyplomowej; i wreszcie wprowadzanie niezwykle atrakcyjnego programu stypendiów badawczych dla naukowców (Clark 1998: 27).

W instytucjach prywatnych w Europie dostępnych jest kilka trybów studiowania (dzienne, zaoczne, weekendowe itp., a w ujęciu statystycznym – *full-time* lub *part-time*); pomimo elastyczności, przynajmniej w niektórych krajach, w otwieraniu nowych kierunków i specjalizacji studiów w zależności od potrzeb, badane instytucje, jak się wydaje, prezentują w ostatnich dziesięciu latach dosyć stabilną i niezmienną ofertę edukacyjną, i to niezależnie często wymienianej w wywiadach potrzeby poszerzania swojego profilu kształcenia. Nie zanotowano też

w tym okresie żadnych poważniejszych zmian w zarządzaniu i strukturach organizacyjnych uczelni prywatnych. Instytucje te dają szerokie możliwości dokształcania w ramach pracy i zdobywania doświadczeń zawodowych przez dużą część studentów (zwłaszcza w Polsce, Wielkiej Brytanii, Hiszpanii i Rosji). Część kadry zatrudnionej w niepełnym wymiarze stanowią często ludzie o wysokim prestiżu zawodowym (choć bez doświadczenia akademickiego). W badaniach pojawia się często poczucie dyskryminacji przez państwo instytucji prywatnych w porównaniu z instytucjami publicznymi (zwłaszcza w odniesieniu do praktycznej niedostępności środków na badania naukowe). Zdarza się dosyć często, że ich kadre zasilają wcześniejsi absolwenci. W sensie prawnym ich dostęp do dofinansowania publicznego najczęściej jest zamknięty: w Polsce (do finansowania kształcenia i, do niedawna, do badań naukowych), Wielkiej Brytanii (do kształcenia), Rosji (kształcenia i badań naukowych) oraz Hiszpanii i Mołdawii (kształcenia). Zdarza się również, że teoretyczna dostępność niektórych form grantów badawczych czy typów dofinansowania nie oznacza, że są one dostępne w praktyce w związku z zaciętą rywalizacją z instytucjami publicznymi oraz z wprowadzaniem kategoryzacji instytucji wedle osiągnięć badawczych.

7. Kultura przedsiębiorczości

Ostatnim elementem „uniwersytetu przedsiębiorczego” jest „kultura przedsiębiorczości”. Kultura organizacyjna przejawiająca się w dziedzinie idei, przekonań i wyznawanych wartości, stanowi symboliczną stronę składników materialnych, wyrażanych w pierwszych czterech omawianych poprzednio elementach – powiada Clark. Zmiany obejmują kulturę pracy, a mogą zacząć się od (stosunkowo prostej) *idei instytucjonalnej*, która zostaje następnie przełożona na system przekonań i w końcu staje się kulturą instytucjonalną danej instytucji. Kultura przedsiębiorczości stanowi ważki komponent transformacji uczelni w stronę przedsiębiorczości akademickiej, a pierwsze cztery elementy są

jedynie środkami służącymi do osiągnięcia tego celu (również w badaniach nad przedsiębiorczością w szerokim sensie – a nie tylko w sensie „przedsiębiorczości akademickiej” – rola „kultury przedsiębiorczości” czy „pozytywnego klimatu dla przedsiębiorczości” jest bardzo ważna, obok dwóch innych ważnych czynników – sprzyjających warunków regulacyjnych oraz dobrze zaprojektowanych programów rządowych: „przy obecności pozostałych czynników, środowisko, w którym przedsiębiorczość jest obdarzana szacunkiem, i w którym nie są stygmatyzowane niepowodzenia biznesowe będące wynikiem rozsądnego podejmowania ryzyka, niemal z całą pewnością będzie pozytywne dla przedsiębiorczości”. Kultura odgrywa istotną rolę w determinowaniu poziomu przedsiębiorczości (OECD 1998b: 13, 50).

W analizowanych przez Clarka przypadkach, taka fundująca idea instytucjonalna to na przykład idea „wypracowanego dochodu”, która pojawiła się w następstwie dokonanych przez rząd Margaret Thatcher cięć finansowych na uniwersytecie w Warwick (skonceptualizowana zwłaszcza przez jej ówczesnego sekretarza, Michaela Shattocka) ponad dwadzieścia lat temu. Są to również idee „uniwersytetu przedsiębiorczego” i „waloryzacji wyników badań naukowych”, które zrodziły się w zrazu niewyraźnej formie ponad dwadzieścia lat temu na Universiteit Twente w Enschede w Holandii w czasach, kiedy jej jego rektorem był Frans Van Vught; to zarazem idea zaangażowania się w „innowacje” w latach osiemdziesiątych w Chalmers Institute of Technology w Szwecji (i wyjście przezeń ze szwedzkiego systemu edukacji publicznej w 1994). Fundująca idea instytucjonalna to też idea nawiązywania do „zagadnień północnych” na Lapland University w Finlandii, na typowym uniwersytecie regionalnym położonym na dalekiej północy kraju, i wreszcie to też idea zerwania z funduszami państwowymi i państwową biurokracją leżąca u podstaw utworzenia prywatnego uniwersytetu w Buckingham w latach siedemdziesiątych w Anglii. Czasami wyłaniająca się kultura instytucjonalna bierze się z wizji (najczęściej upartych) jednostek, jak to miało często miejsce w sektorze prywatnym w krajach transformacji ustrojowej w ostatnich dwudziestu latach. Idee zrodzone w głowach takich przedsię-

biorczych jednostek, rektorów i właścicieli uczelni prywatnych, mogą w ciągu dekady zostać przełożone na nową kulturę instytucjonalną i wciąż przyczyniać się do dalszego rozwoju uczelni. Rola podzielania pewnej wspólnej wizji w ramach instytucji potwierdza też studium instytucjonalne z London School of Hygiene and Tropical Medicine (LSHTM): „wielu ludzi w tej szkole ma bardzo altruistyczne nastawienie i interesuje się jej misją, którą jest poprawa sytuacji zdrowotnej na świecie. Oni naprawdę w to wierzą i właśnie ta misja motywuje ich do pracy. Trzeba być twórczym i pełnym wyobraźni, aby móc się tym zajmować, ale trzeba dbać zarazem o badania naukowe i o ich dalsze finansowanie. Jeśli to jest przedsiębiorczość, to jesteśmy w tym naprawdę dobrzy” (EUEREK case study: LSHTM, 2006: 18). Rola wizji poszczególnych twórczych, często charyzmatycznych jednostek w przekształcaniu uczelni publicznych (University of Warwick i Universiteit Twente) czy w tworzeniu uczelni prywatnych (WSHiG) jest fundamentalna. Nowej kulturze przedsiębiorczości towarzyszy również najczęściej silny wymiar regionalny, istotny dla najbardziej przedsiębiorczych instytucji; w Anglii, Szwecji, Finlandii i Holandii jest on równie istotny jak kształcenie i badania naukowe (i staje się tzw. trzecią misją uniwersytetu).

8. Szansa dla przedsiębiorczości akademickiej: regionalna misja uniwersytetu

Trzecia misja uniwersytetu w kontekście jego przedsiębiorczości wymaga dodatkowego wyjaśnienia: otóż w Europie model rozwoju regionalnego zmienia się obecnie na taki, w którym regiony są coraz bardziej zdane na siebie i mogą coraz mniej liczyć na tradycyjne, kompensacyjne czy wyrównujące, funkcje (i fundusze) państwa. Regiony (ale i miasta – zob. Richard Florida, *Who's Your City? How the Creative Economy Is Making Where to Live the Most Important Decision of Your Life*, Florida 2008 czy wcześniej tegoż *The Rise of the Creative Class*, Florida, 2002)

coraz silniej muszą z sobą konkurować i w tym sensie ich kapitał wiedzy staje się kluczowy dla ich przyszłości ekonomicznej. Szkolnictwo wyższe w krajach Europy Zachodniej (i krajach OECD) jest coraz silniej związane ze swoim regionem – dlatego literatura przedmiotu (i praktyka akademicka) dodaje do dwóch tradycyjnych zadań (badania naukowe i kształcenie studentów) zadanie trzecie – regionalną misję uniwersytetu. Analizowane uniwersytety przedsiębiorcze w Europie niezwykle poważnie traktują swoją regionalną misję. Z punktu widzenia funkcjonowania instytucji edukacyjnych i ich finansowania oraz z punktu widzenia studentów i absolwentów olbrzymiej większości instytucji edukacyjnych, owa nowa misja ma znaczenie fundamentalne¹⁶⁵. Zdaje ona zarazem sprawę ze zmiany nastawienia zewnętrznych interesariuszy uniwersytetu: władz krajowych, władz lokalnych i samorządowych, lokalnego biznesu i przemysłu i wreszcie studentów i ich rodziców¹⁶⁶. Wyraźnie formułuje się dzisiaj – stosunkowo nowe – przekonanie, że uniwersytet powinien służyć rozwojowi gospodarczemu (oraz społecznemu i kulturalnemu) swojego regionu oraz że powinno istnieć bezpośrednie przełożenie między jego usługami eduka-

¹⁶⁵ Zob. „Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development. The OECD Programme on Institutional Management in Higher Education” (strona internetowa kilkuletniego projektu prowadzonego przez OECD/IMHE). Zob. również *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs* (OECD 1999a) i *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged* (OECD 2007i).

¹⁶⁶ Trudna do przełamania może być bariera mentalna zastana w instytucjach edukacyjnych, która powoduje, iż zaangażowanie regionalne jest w jakiejś mierze uważane za mniej istotne (i niżej oceniane w ramach samych instytucji) niż na przykład zaangażowanie krajowe czy międzynarodowe (współpraca z dużymi korporacjami, duże projekty międzynarodowe itp.). Jeden z argumentów głosi, że regiony stanowią doskonałe laboratoria badawcze dostarczające szczegółowego materiału porównawczego nawet w rozległych, międzynarodowych badaniach naukowych. Regionalny wymiar badań naukowych i kształcenia powinien przestać być uważany za gorszą, mniej prestiżową opcję; powinien raczej stać się opcją komplementarną i odpowiadającą na zapotrzebowanie najbliższego otoczenia społecznego, lokalnego rynku pracy i potrzeb edukacyjnych mieszkańców regionu czy metropolii.

cyjnymi a lokalnym i regionalnym rynkiem pracy. Pojawiło się zatem wobec szkolnictwa wyższego nowe oczekiwanie społeczne – bezpośredni wkład instytucji edukacyjnych w rozwój swoich regionów. Oczekuje się dzisiaj, a dają temu wyraz lokalne i regionalne strategie rozwoju w krajach OECD, że instytucje edukacyjne będą odgrywać aktywną rolę w rozwoju ekonomicznym, społecznym i kulturalnym swojego najbliższego otoczenia (zob. Krzysztofa Lei uniwersytet jako „organizacja służąca otoczeniu”, Leja 2008: 62–69)¹⁶⁷.

Pojawia się zarazem ważne pytanie, czy uniwersytety angażują się w działania w ramach trzeciej misji głównie po to, aby generować nowe przychody, które pozwalają z kolei na lepsze kształcenie i lepsze prowadzenie badań naukowych – czy też owa trzecia misja staje się pełnoprawną misją uczelni? Czy więc mamy do czynienia z nową rolą uniwersytetu – czy też z nowym sposobem na finansowanie jego dwóch tradycyjnych, podstawowych ról? Bo jeśli to istotnie nowa rola, jak zauważają Williams i Kitaev, to działania te miałyby z kolei pełne prawo do otrzymywania dofinansowania państwowego, tak jak obie misje tradycyjne, czyli kształcenie i badania naukowe (Williams and Kitaev 2005: 128).

Sama idea regionalnej misji uniwersytetu jest stosunkowo nowa, a literatura przedmiotu w ramach badań rozwoju regionalnego obejmuje najwyżej kilkanaście lat. Pojawiła się ona wraz ze zmianą myślenia w ramach szeroko rozumianej polityki regionalnej. Z kolei dopiero od mniej więcej dwudziestu lat zaczęto szerzej uznawać wiedzę naukową i jej rozwój za istotny warunek rozwoju ekonomicznego, wraz z pogłębieniem badań nad kapitałem ludzkim (*knowledge-based economy* to termin ukuty przez OECD, zob. OECD 1996) oraz za warunek wzrostu dobrobytu miast, regionów i państw; pojawiło się wtedy nieznanne przedtem przekonanie, że przyszłość ekonomiczna jednostek, firm, regionów i państw zależy w dużej mierze od ich zdol-

¹⁶⁷ Zob. *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*. Paris: OECD, 1999a oraz John Goddard, „The Response of HEIs to Regional Needs”, Newcastle upon Tyne, 2000.

ności wchłaniania wiedzy i umiejętności jej adaptacji do nowych warunków funkcjonowania. O ile powojenna polityka regionalna w krajach unijnych opierała się na idei wyrównywania szans różnych regionów w ramach państwa i prób nadrabiania opóźnienia niektórych regionów poprzez mechanizmy kompensacyjne, o tyle dzisiaj w UE zakłada się coraz szerzej, że poszczególne regiony angażują się we wspólny wyścig o to, które będą najbardziej konkurencyjne i atrakcyjne na rynku europejskim czy globalnym (zob. pomiary konkurencyjności regionów obszaru OECD w *OECD Regions at a Glance 2007*)¹⁶⁸.

W nowej optyce rozwoju regionalnego, każdy region przyjmuje za siebie pełną odpowiedzialność, a polityka krajowa ma wspierać rozwój tego typu regionalnej różnorodności i regionalnej konkurencyjności. W większości krajów OECD rola polityki krajowej w odniesieniu do regionów (w tym rola finansowa) jest mniejsza niż rola samej polityki regionalnej. Funkcjonowanie regionów zależy od wielu obiektywnych czynników (np. położenie, wielkość, bogactwa naturalne itp.), ale najważniejsze pytanie brzmi, czy wykorzystują one w pełni posiadane możliwości, niezależnie od tego, jak możliwości te wypadają w porównaniu z innymi regionami czy metropoliami danego kraju. Uznaje się, że każdy region i każda metropolia posiada jakieś mocne strony, a polityka krajowa musi dostrzegać ich różnorodność. Prze-

¹⁶⁸ Z badań w projekcie badawczym GOODUEP w części poświęconej inwestycjom w parki naukowe i technologiczne wynika, że z edukacją na wyższym poziomie jest również ściśle związany inny czynnik atrakcyjności inwestycyjnej regionów – infrastruktura społeczna (poziom szkolnictwa, ale także ochrona zdrowia, instytucje kultury, rozrywki i wypoczynku, które kształtują dobre warunki życia). Największy wpływ wywierają tutaj liczba i intensywność funkcjonowania instytucji kultury oraz poziom rozwoju infrastruktury turystycznej i towarzyszącej. Te czynniki atrakcyjności mają szczególne znaczenie dla rozwoju sektora zaawansowanych technologii. Jak piszą autorzy z IBNGR, powyższe dwa elementy infrastruktury społecznej „mają niebagatelne znaczenie w przyciąganiu inwestycji ze względu na ich rolę w kształtowaniu jakości życia na danym terenie, która może mieć nawet decydujący głos w ostatecznej fazie podejmowania decyzji lokalizacyjnej. Wysokiej klasy kadra menadżerska [...] chce mieć zapewnione jak najlepsze warunki życia” (IBNGR 2005: 29).

formułowaniu misji uniwersytetu w Europie Zachodniej towarzyszyły szczegółowe badania socjologiczne, opierające się na systematycznie (centralnie i regionalnie) gromadzonych danych statystycznych i lokalnych badaniach ilościowych i jakościowych na temat relacji rynek pracy – aktualnie dostępna oferta edukacyjna (zob. Fasih 2008). Pokazywały one związek między premią płacową za wykształcenie a kierunkiem ukończonych studiów (oraz ich poziomem i trybem), szanse zatrudnienia w poszczególnych branżach, w tym w branżach uznawanych za najważniejsze dla danego regionu oraz dalsze losy absolwentów na rynku pracy po kilku latach (zazwyczaj trzech i pięciu) od zdobycia wykształcenia i od momentu wejścia na rynek pracy. Opracowania naukowe stawały się publicznie dostępne, przede wszystkim w wersji syntetycznej, łatwo przyswajalnej przez pracodawców, studentów i ich rodziny. Stawały się dobrem publicznym i także komentowanym (zwłaszcza przez lokalne media). Najlepszym przykładem są tu radykalne zmiany zachodzące od kilkunastu lat na uczelniach brytyjskich, a brytyjskie badania rynku pracy absolwentów można uznać za wzorcowe w Europie¹⁶⁹.

W świecie za najbardziej zaawansowane uważa się badania rynku pracy absolwentów w USA prowadzone na poziomie poszczególnych stanów. W obu przypadkach o sukcesie zadecy-

¹⁶⁹ Zob. na przykład analizy dodatkowych (w stosunku do wykształcenia średniego) średnich zarobków w okresie trwania życia, czyli *additional life time earnings*, w zależności od ukończonego kierunku studiów w Wielkiej Brytanii, które pokazują młodym ludziom, że powyżej 300 000 GBP więcej zarobią tylko w medycynie (bezkonkurencyjnie najwięcej), powyżej 200 000 GBP więcej w trzech innych dziedzinach (matematyka i informatyka, nauki fizyczne i środowiskowe oraz inżynieria), powyżej 150 000 GBP więcej w kolejnych czterech (architektura, biznes i finanse, nauki społeczne oraz dziedziny powiązane z medycyną) – natomiast najmniej w skali porównawczej zarobią w *arts and humanities* (w których premia za wykształcenie w zasadzie niemal nie istnieje). W każdym przypadku kobiety zyskują wyraźnie, często dwukrotnie, więcej niż mężczyźni – a w przypadku humanistyki mężczyźni zarabiają mniej niż absolwenci szkół średnich (PriceWaterhouseCoopers 2007: 5). Tego typu analizy nie przebijają się do powszechnej świadomości, nawet gdyby były przeprowadzane na podstawie badań aktywności ekonomicznej ludności.

dowała wola polityczna na poziomie krajowym, możliwości (w tym finansowe) na poziomie lokalnym, zainteresowanie mediów oraz dostępność centralnie prowadzonych badań statystycznych, które pozwoliły na „sytuowanie się” poszczególnych regionów w stosunku do pozostałych (HEFCE 2003). Okazało się, że możliwe jest przeprowadzanie systematycznej i szczegółowej, ilościowej (i opatrzonej obiektywnymi wskaźnikami ilościowymi) analizy aktualnego regionalnego zaangażowania instytucji edukacyjnych (lub jego braku), w tym zaangażowania we wspieranie lokalnego rynku pracy.

Taka radykalna redefinicja polityki regionalnej i poszerzenie jej znaczenia przyniosły z sobą poważne implikacje dla instytucji szkolnictwa wyższego (oraz dla wiązanych z nimi, bardzo często jednak wyolbrzymionych, oczekiwań społecznych i gospodarczych)¹⁷⁰. Uczelnie stają się już nie tylko źródłami inno-

¹⁷⁰ Relacje polskich uczelni z otoczeniem społecznym i gospodarczym są słabe (najlepsze, rzecz jasna, uczelnie technicznych). Wszystkie zagraniczne dokumenty poświęcone polskiemu szkolnictwu wyższemu w ostatnich latach podkreślają jego wyjątkowo akademicki charakter oraz nastawienie na własne problemy, a nie na problemy gospodarki i społeczeństwa. Jest to nastawienie coraz silniej krytykowane na poziomie europejskim, zwłaszcza w ramach inicjatywy „New Skills for New Jobs” i strategii *Europe 2020*. Związek oferty edukacyjnej z potrzebami rynku pracy jest w Polsce stosunkowo luźny. Raport OECD na temat szkolnictwa wyższego w Polsce stwierdził niedawno, że „nie do końca wiadomo, na ile obecne oferty [edukacyjne] odzwierciedlają faktyczne potrzeby rynku pracy. Istnieje mało dowodów, że instytucje tworzące system szkolnictwa wyższego są w pełni przygotowane do tego, aby móc zapewnić swoim studentom kształcenie i szkolenie dostosowane do życia zawodowego. [...] Cały system szkolnictwa wyższego – nie tylko akademicki – jest zorientowany akademicko. W efekcie mamy do czynienia z szeregiem instytucji zazwyczaj – choć nie zawsze – mocno zorientowanych na realizację celów partykularnych, a nie wychodzących naprzeciw interesom szerszego kręgu społeczeństwa, w tym życia zawodowego” (Fulton et al. 2007: 78). W podobnym duchu relacje polskich uczelni z ich otoczeniem podsumował wcześniejszy raport Banku Światowego na temat szkolnictwa wyższego, stwierdzając, między innymi że „w Polsce połączenie tradycji akademickich z niezależną strukturą prawnofinansową sprzyja tworzeniu zamkniętej i niezależnej kultury akademickiej. Szkoły wyższe koncentrują się na edukacji akademickiej i podstawowych badaniach, w małym stopniu uwzględniając potrzeby rynku pracy” (World Bank/EIB 2004: 33). Powszechny jest więc dryf akademicki.

wacji w dziedzinie wysokich technologii, ale przede wszystkim ujmowane są w nowej, szerokiej perspektywie, obejmującej całą (regionalną) tkankę społeczną, w której funkcjonują¹⁷¹.

Brak wyraźnie sformułowanej regionalnej misji uniwersytetu, który skutkuje między innymi niezgodnością oczekiwań lokalnego rynku pracy (a często wręcz – krajowego rynku pracy) i lokalnej oferty edukacyjnej, zwłaszcza na wyższym poziomie, podkreślają liczne ostatnio opublikowane międzynarodowe raporty na temat Polski¹⁷². Typowe uniwersytety (nie tylko zresztą w Polsce) uważają, że odpowiadają na ogólnonarodowe potrzeby rynku pracy, co doskonale odzwierciedla ich tradycyjny, elitarny¹⁷³ charakter z okresu sprzed umasowienia szkolnictwa wyższego (czyli w Polsce – w zasadzie sprzed 1989 r.). Zarazem związki między edukacją a rynkiem pracy (i bezrobociem) są skomplikowane i wielopłaszczyznowe. Edukacja sama w sobie nie jest panaceum na bolączki społeczne rynku pracy. Jak przypomina raport UNDP na temat polskiego rynku pracy, za zasadnicze czynniki uznaje się również rozwiązania instytucjonalne, często niedotyczące bezpośrednio rynku pracy, ale wywierające nań poważny wpływ – rozwiązania prawne nadmierne ograniczające swobodę działalności gospodarczej, wysoki fiskalizm, niską efektywność administracji publicznej, wysokie koszty zmiany miejsca zamieszkania. Ponadto klin podatkowy, jakość pośrednictwa pracy, dostęp do informacji na temat rynku pracy, niektóre przepisy prawa pracy itp. (UNDP 2007a: 192). Edukacja jest kluczowym czynnikiem wpływającym na rynek pracy, ale nie jest czynnikiem jedynym. Stąd walka z bez-

¹⁷¹ Zob. Peter Arbo and Paul Benneworth, *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions*. Paris: OECD/IMHE, 2006, s. 6–22.

¹⁷² Na przykład raport OECD: *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*, by Oliver Fulton, Paulo Santiago, Charles Edquist, Elaine El-Khawass and Elsa Hackl. Paris: OECD, 2007, raport UNDP: *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym. Polska 2007*, Warszawa: UNDP, 2007 (pod red. Urszuli Sztanderskiej) czy też raport Banku Światowego: *Tertiary Education in Poland*, Warsaw: World Bank/EIB, 2004.

¹⁷³ System szkolnictwa wyższego w krajach komunistycznych był wewnętrznie spójny, ale niewydajny, pełen zamaskowanych nierówności i wysoce elitarny (Barr 2005: 209, Barr 1994: 261–264).

robociem poprzez edukację nie wystarcza, nawet przy najlepszym dopasowaniu podaży i popytu na pracę oraz dopasowaniu oferty edukacyjnej do rynku pracy. Jak przypomina raport UNDP, „bez zniesienia innych barier niż edukacyjne, a więc tych, które występują na rynku pracy i w całej gospodarce, nawet najlepsze rezultaty edukacji nie będą spożytkowane w kraju. Szanse realizacji planów zawodowych pozostaną bowiem za mało obiecujące, by zatrzymać najlepiej wykształconych” (UNDP 2007a: 210). Sektor prywatny w Polsce, zwłaszcza w szkolnictwie zawodowym, wydaje się o wiele bardziej świadom swojej regionalnej roli i swoich ścisłych związków z regionalnym rynkiem pracy (niestety czym innym jest świadomość wagi związków z rynkiem pracy, a czym innym praktyczna chęć i możliwość elastycznego reagowania na potrzeby rynkowe w ofercie edukacyjnej).

W olbrzymiej większości krajów OECD regionalna misja instytucji edukacyjnych jest uznawana dzisiaj za naturalną. Również w większości przypadków zmiana orientacji z tradycyjnej (ogólnonarodowej, luźno powiązanej z lokalnym rynkiem pracy absolwentów) na regionalną w przypadku uczelni najmniej i średnio prestiżowych przychodziła z trudem, była procesem długotrwałym i wymagała silnych bodźców wspierających ze strony władz państwowych. Wymagała również zmiany nastawienia krajowych i lokalnych mediów oraz akcji informacyjnej skierowanej zarówno do pracodawców, jak i do potencjalnych i aktualnych studentów. Za klucz do sukcesu uznawano przełamywanie asymetrii informacyjnej – wiedza na temat rynku pracy i losów absolwentów lokalnych uniwersytetów, poszukiwanych miejsc pracy, oczekiwań płacowych studentów, absolwentów (i pracodawców) miała stopniowo stawać się wiedzą publiczną¹⁷⁴. W tym sensie uniwersytet przedsiębiorczy to rów-

¹⁷⁴ W Polsce nie prowadzi się kompleksowych badań poziomu zadowolenia absolwentów ze studiów ani w momencie wychodzenia z systemu szkolnictwa wyższego, ani w trakcie zdobywania pierwszych doświadczeń zawodowych. Nie istnieją powszechnie dostępne, coroczne wyniki badania studentów ostatniego roku, które w wielu krajach pomagają dokonywać wyboru miejsca i kierunku studiów przyszłym studentom oraz pomagają w poprawianiu

niez coraz bardziej uniwersytet o rozbudowanej misji regionalnej. W tym aspekcie, jak się wydaje, instytucje prywatne wydają się co najmniej równie dobrze (Europa Zachodnia), albo nawet lepiej (nowe kraje UE) przygotowane do pełnienia ważnych ról regionalnych (w ramach kształcenia studentów oraz tzw. *third mission activities*, zob. Laredo 2007)¹⁷⁵.

funkcjonowania instytucji biorących udział w badaniu. Polska nie dysponuje pełną informacją na temat poziomu zadowolenia studentów ze studiów oraz poziomu przydatności zdobytych umiejętności i kwalifikacji w odniesieniu do kraju, regionów, województw, miast i poszczególnych instytucji edukacyjnych. W Polsce nie tylko istnieje asymetria informacyjna między instytucjami a przyszłymi studentami decydującymi o wyborze danej uczelni. Informacji na ten temat wręcz brak, ponieważ nie jest zbierana w skali kraju i nie jest publicznie udostępniana. Wzorcem może być program brytyjski NSS *The National Student Survey*, o ponadsześćdziesięcioprocentowym poziomie zwrotności w piątym roku funkcjonowania, obejmujący wszystkie publicznie finansowane uczelnie angielskie, oparty na ankietach internetowych. Drugim wzorcem może być amerykańskie badanie NSSE, *National Student Engagement Survey*, obejmujące 1200 instytucji, natomiast wzorcem badania absolwentów może być kanadyjski *National Graduates Survey*. Innym kompleksowym wzorcem może być program australijski: *Graduate Destination Survey*, *Course Experience Questionnaire* i *Australasian Survey of Student Engagement*. W ogóle bardzo niewiele wiemy o studentach: Polska dopiero w 2009 r. zdecydowała się na udział w czwartej edycji wieloletnich, ogólnoeuropejskich badaniach *EUROSTUDENT (Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, ostatnia, trzecia edycja 2005–2008, zob. *Eurostudent* 2008).

¹⁷⁵ Zob. również analizy tzw. fenomenu Cambridge (*Cambridge Phenomenon*), które podkreślają wielokierunkowy rozwój nawet najbardziej zaawansowanych (w Europie) obszarów inwestycyjnych – „tam, gdzie funkcjonują firmy wysokich technologii, pracujący w nich ludzie nadal potrzebują infrastruktury wypoczynkowej, szpitali, pralni, restauracji itp.” (Eatwell 2005: 227), co w całości potwierdzają kolejne książki Richarda Floridy o *creative class* (Florida 2002, 2008a), która potrzebuje pełnej obsługi przez rozrastającą się klasę usług. Zarazem może jednak pojawić się problem zwany w literaturze socjologicznej „efektem Aspen”: z powodu wzrostu cen nieruchomości klasa średnia i niższa obsługująca mieszkańców Aspen (nauczyciele, policjanci, pracownicy kompleksów wypoczynkowych) musi dojeżdżać do pracy z coraz większych (do 80 km) odległości, a zarazem jest niezbędna do ich funkcjonowania. Wysokie zarobki w skoncentrowanych ośrodkach wysokich technologii mogą prowadzić do podobnych zjawisk, chociaż na mniejszą skalę (zob. książkę Roberta H. Franka o „zostawianiu w tyle” amerykańskiej klasy średniej, *Falling Behind. How Rising Inequality Harms the Middle Class*,

9. Wnioski

Postaramy się podsumować punkt po punkcie rozważania o przedsiębiorczości akademickiej instytucji prywatnych (zgodnie ze schematem pojęciowym zaproponowanym przez Burtona Clarka).

1. Europejskie instytucje prywatne uważane są za mniej przedsiębiorcze niż instytucje publiczne. Ich dostęp do funduszy na badania naukowe (zwłaszcza publicznych) – który najczęściej jest warunkiem pojawienia się tzw. kultury przedsiębiorczości – jest bardzo ograniczony. Są one jednak często (bardzo) dobrymi instytucjami dydaktycznymi. Ich najważniejszym zmartwieniem w większości przypadków (zwłaszcza gdy rozwój uczelni wiązał się z kosztowną rozbudową infrastruktury) jest przetrwanie, ponieważ ich głównym źródłem finansowania są opłaty za studia. Liczba studentów podlega stałym fluktuacjom i jest związana również z czynnikami zewnętrznymi, na przykład ze zmianami demograficznymi w społeczeństwie. Ich misje i strategie wypracowywane są przez same instytucje i polityka państwowa wobec szkolnictwa wyższego nie wywiera na nie (jak dotąd) większego wpływu¹⁷⁶. W porównaniu z sektorem publicznym obserwuje się niewiele przykładów rozwoju nowej wiedzy z prowadzonej w sektorze prywatnym działalności przedsiębiorczości akademickiej; zarazem dosyć trudno się je zmienia jako instytucje – okrzepłe struktury instytucjonalne mogą trwać przez lata w niemal niezmienionych formach. Nie istnieją poważne związki między zmianami w strukturach *management*

Berkeley: University of California Press, 2007); coraz powszechniej klasa średnia musi „zarabiać więcej aby utrzymywać się w tym samym miejscu” (Brown and Lauder 2001: 2).

¹⁷⁶ Świetnym przykładem takiego wpływu mogłoby być rozważane w Polsce wprowadzenie opłat za czesne w sektorze publicznym oraz kilkuletnie kontraktowanie zajęć dydaktycznych przez państwo w obydwu sektorach – uważane przez nas pośrednio za próbę ratowania sektora prywatnego w obliczu pogarszającej się sytuacji demograficznej. Drugi przykład oznaczałby przesadną wiarę w centralne możliwości planowania podaży i popytu na absolwentów, co w dojrzałych systemach nie jest praktykowane. Zob. Kwiek and Arnhold 2010.

i *governance* a pojawianiem się działań i zachowań przedsiębiorczych. W ostatnich dziesięciu latach nie zanotowano równie poważniejszych zmian w strukturze ich przychodów – najważniejszym źródłem finansowania niepodstawowego i niepaństwowego są opłaty za studia we wszystkich badanych przypadkach. Kadra naukowa i dydaktyczna oraz same instytucje w zasadzie nie podejmują ryzyka akademickiego związanego z badaniami naukowymi (typu *frontier research*, znanych z najlepszych instytucji sektora publicznego), natomiast same instytucje stosunkowo często są zmuszane do podejmowania ryzyka finansowego (nowe inwestycje są finansowane najczęściej z kredytów bankowych, przede wszystkim w krajach naszego regionu). Ich kadra oprócz kształcenia (i ewentualnie publikacji naukowych, jednak najczęściej o zasięgu lokalnym lub krajowym) w zasadzie nie wymienia innych sposobów rozpowszechniania wyników badań.

W sektorze prywatnym funkcjonuje niewielka ilość mechanizmów transferu wiedzy i transferu technologii (oraz ich komercyjnego wykorzystywania). Panujący klimat instytucjonalny – „kultura przedsiębiorczości” tak charakterystyczna dla przedsiębiorczych uczelni państwowych w Europie – nie sprzyja rozwojowi wykorzystywania i komercjalizacji wiedzy naukowej. Rywalizacja z innymi instytucjami odbywa się o studentów (i ich opłaty), a nie o wyższy poziom badań naukowych. Rola zachęt finansowych i systemów nagród dla zatrudnionej kadry (w ramach uczelnianej polityki zarządzania zasobami ludzkimi) jest – ogólnie mówiąc i w olbrzymiej większości przypadków – marginalna. Bariery przedsiębiorczości mają wyraźnie wymiar lokalny – narodowy (odmienne historie i tradycje uczelni, inne motywacje ich założycieli, inny status prawny i finansowy, inne regulacje podatkowe itp.), a nie europejski.

2. Zróźnicowana podstawa finansowania, kolejny element uniwersytetu przedsiębiorczego wedle Burtona Clarka, na uczelniach prywatnych nie znajduje swojego odzwierciedlenia. Ich zdolność (ale i możliwość) korzystania z „trzeciego źródła” dochodów, zwłaszcza (chyba najbardziej pożądanym) dochodów „wypracowywanych przez siebie” (Shattocka *earned income*),

jest bardzo ograniczona. Wysoki stopień finansowego uzależnienia od jednego źródła dochodów (od czesnego) sprawia, że są one łatwo podatne na problemy finansowe. W praktyce nie są w stanie konkurować z uniwersytetami publicznymi o państwowe fundusze na badania naukowe. Oddzielne jednostki uczelniane są rzadko nagradzane (czy karane) za swoją przedsiębiorczość (bądź jej brak) i stosunkowo rzadko funkcjonują w charakterze wydzielonych jednostek biznesowych, jak to często bywa na najbardziej przedsiębiorczych uczelniach publicznych (wyjątkiem wśród badanych uczelni jest tu University of Buckingham). Nie dysponują czytelną polityką zachęt skierowaną do tej części kadry akademickiej, która potencjalnie mogłaby poszukiwać niepodstawowych (*non-core*) źródeł dochodu – czyli w przypadku uczelni prywatnych, źródeł innych niż wnoszone przez studentów opłaty za studia. Nie mają one dostępu do centralnych funduszy rządowych – ale również najczęściej do funduszy, którymi dysponują różne agendy rządowe i do trzeciego strumienia finansowania, choćby do źródeł prywatnych (kontraktów z firmami, wsparcia z fundacji filantropijnych itp.).

Procentowy udział wpływów z darowizn płynących od absolwentów, z kontraktów na badania naukowe, z patentów, z fundacji czy ze środków finansowych wypracowanych na operacjach prowadzonych w kampusie w ich dochodzie jest marginalny. Nie istnieją systemy zachęt (finansowych czy prestiżowych) do poszukiwania niepodstawowych źródeł dochodu, ale zarazem nie ma też potrzeby utrzymywania i modyfikowania skomplikowanych formuł alokacji środków finansowych w finansowaniu poszczególnych instytutów, ani też potrzeby utrzymywania równowagi między centrum i jednostkami uczelnianymi poprzez wysublimowane i sformalizowane techniki obcinania ponadprzeciętnych dochodów i rozdzielania ich pomiędzy inne jednostki (*top-slicing* i *cross-subsidization*). W kontekście Clarka „zróżnicowanej podstawy finansowej”, jeśli przedsiębiorczość akademicką w sektorze prywatnym traktować poważnie, dochód pozapodstawowy oznaczałby paradoksalnie dochód ze wszystkich innych źródeł niż opłaty za studia, a przedsiębiorczość w aspekcie finansowym oznaczałaby zmniejszanie uza-

leżnienia od jedynego i najważniejszego źródła finansowania (co nie udało się w żadnym z badanych przypadków – uzależnienie to najczęściej przekracza 90–95% przychodów w badanych instytucjach europejskiej, w Polsce w 2008 r. wynosiło 92,4%, GUS SWF 2009: 320).

3. Ważna jest natomiast rola „wzmocnionego rdzenia zarządzania” w przedsiębiorczości akademickiej sektora prywatnego. Nie wydaje się, aby istniała potrzeba równoważenia wpływów (i rozładowywania napięć i konfliktów) na różnych poziomach tych instytucji ani też utrzymywania stałej równowagi pomiędzy poszczególnymi instytutami poprzez stałą interwencję centrum (rektoratu). W przeciwieństwie do publicznych instytucji przedsiębiorczych, tutaj rola kadry naukowej w zarządzaniu i jej udział w pracach komisji na poziomie centralnym (oraz w radach uczelnianych na tym poziomie) jest bardzo ograniczony. Zarządzanie kolegialne zdarza się niezwykle rzadko i raczej w trybie formalnym, a nie praktycznym, a związki między kadrami naukową z jednej a administratorami, założycielami czy właścicielami z drugiej strony są ograniczone. Centrum musi stale sobie radzić z zarządzaniem ryzykiem i rozumieniem jego natury, przy czym najważniejszym ryzykiem, z którym radzić sobie muszą uczelnie prywatne na co dzień jest ryzyko finansowe. Struktury zarządzania, podobnie jak w przypadku publicznych uczelni przedsiębiorczych, instytucji prywatnych składają się z potężnych centrów i silnych zespołów zarządzania, zwykle obejmujących kilku administratorów. Rola komisji strategicznych, tak fundamentalna dla zarządzania publicznymi uniwersytetami przedsiębiorczymi, wydaje się minimalna. Poważniejszej roli nie odgrywa też Clarka nowa biurokracja: zarówno liczba, jak i rzeczywista rola specjalistów do spraw rozwoju, ekspertów do spraw transferu technologii, do spraw zdobywania dodatkowych funduszy zewnętrznych itp. jest niewielka. Struktury zarządzania są nominalnie trójstopniowe (centrum – wydziały – instytuty), lecz w praktyce są one często płaskie (centrum – instytuty bądź szkoły), a w mniejszych instytucjach nawet centrum – poszczególni przedstawiciele kadry akademickiej, bez poziomów pośrednich.

4. Podobnie marginalna jest w badanych instytucjach prywatnych rola „poszerzonych peryferii rozwojowych”. Czasami pojawiają się w nich nowe centra badawcze, ale nie zmieniają one charakteru tych instytucji, ponieważ – najczęściej z braku finansowania – odgrywają one niewielką rolę i ich istnienie nie prowadzi do wprowadzania nowych stylów zarządzania czy nowych wewnętrznych procedur alokacji środków finansowych. Nie tworzą one równoległych, coraz silniejszych akademicko i finansowo struktur uczelnianych, które konkurowałyby ze strukturami tradycyjnymi. Nie przyciągają nowych źródeł finansowych, ani nie angażują się – wzorem swoich odpowiedników z sektora publicznego – w agresywne poszukiwanie nowych, obiecujących obszarów badawczych. Marginalna jest również rola nowych jednostek administracyjnych, tak ważnych dla badanych publicznych instytucji przedsiębiorczych. Większość nowych stanowisk i nowych jednostek uczelnianych w najbardziej przedsiębiorczej części sektora publicznego wiąże się z nowymi, najczęściej zewnętrznymi możliwościami finansowania badań naukowych, komercjalizacją i wykorzystaniem ich wyników, innowacjami, zarządzaniem prawami autorskimi i patentami itp. W badanych instytucjach potrzeba istnienia tych jednostek i stanowisk jest nadal niewielka. Równowaga władzy w zarządzaniu nie zostaje zatem zachwiana z racji funkcjonowania nowych peryferyjnych jednostek badawczych czy kształceniowych. Bardzo niewielu naukowców pracuje przy wykorzystaniu grantów na badania naukowe, bez tradycyjnych umów o pracę czy kontraktów na usługi edukacyjne (w przypadku wieloletowości rozpowszechnionej w krajach naszego regionu). W związku z tym, w chwili obecnej poszerzone peryferie rozwojowe są niemal nieobecne w sektorze prywatnym w Europie.

5. Niemal wszystkie badane instytucje prywatne są zatem zaangażowane w badania naukowe jedynie w minimalnym zakresie lub nie angażują się w nie wcale. Rywalizacja z instytucjami publicznymi, w kontekście ogólnego braku dostępu (zarówno w teorii, jak i w praktyce) do publicznych środków na badania naukowe oraz do prywatnych środków na badania prowadzone na rzecz gospodarki i biznesu oznacza rywalizację

o studentów (i ich opłaty za studia). Drugim czynnikiem istotnym dla misji i strategii przyjmowanych przez badane instytucje prywatne jest niepewność dotycząca liczby przyszłych studentów – ich liczba może podlegać znacznym fluktuacjom. Nie znajduje tu potwierdzenia trend obserwowany w instytucjach publicznych: że oto pomimo wewnętrznej rywalizacji uniwersytety przedsiębiorcze pokazują wysoki stopień wewnętrznej współpracy, zwłaszcza w staraniach o granty na badania naukowe. Współpraca dotyczy niemal wyłącznie kształcenia, a nie innych tradycyjnych bądź nowych zadań uczelni.

Rola konkurencji na uczelniach publicznych staje się coraz ważniejsza, a dotyczy przede wszystkim zewnętrznych źródeł finansowania. Ogólny efekt rywalizacji zarówno w naukach humanistycznych, jak i naukach ścisłych jest niezwykle pozytywny, nawet jeśli obraz instytucji odnoszących największe sukcesy w tej rywalizacji (owych *research-intensive universities*) różni się w sposób fundamentalny od obrazu instytucji tradycyjnych i nieznających szerszej rywalizacji. Z większości studiów instytucjonalnych można wysnuć mocny wniosek, że bez rywalizacji o fundusze (wewnętrzne, ale przede wszystkim zewnętrzne) obecne uniwersytety przedsiębiorcze nie stałyby się takimi, nawet gdyby były najlepsze w wybranych dyscyplinach i były doskonale w prowadzonych badaniach naukowych i oferowanych formach kształcenia. Instytucje prywatne w tym (lokalnym, krajowym, regionalnym czy globalnym) wyścigu o zewnętrzne fundusze nie biorą udziału. Paradoksalnie, obca jest im coraz bardziej dominująca w krajach zachodnich kultura konkurencji (i współpracy), najczęściej o silnych podstawach rynkowych, finansowych i prestiżowych¹⁷⁷.

6. W związku z powyższym, pojęcie „przedsiębiorczości akademickiej” w odniesieniu do badania prywatnych instytucji edukacyjnych wymaga dalszych adaptacji. W analizowanych tu badaniach instytucjonalnych uczelni prywatnych z pięciu (Bur-

¹⁷⁷ Jednym z niewielu wymiarów konkurencji w sektorze prywatnym są (niemal wyłącznie krajowe) rankingi uczelni, prezentowane dorocznie przez krajowe czasopisma.

tona Clarka) elementów konstytutywnych uniwersytetu przedsiębiorczego, być może udałoby się potwierdzić istnienie dwóch-trzech: wzmocniony rdzeń zarządzania, zintegrowana kultura przedsiębiorczości (i być może, ale tylko w niektórych przypadkach i w niewielkim zakresie, stymulujący rdzeń uczelni, jej *academic heartland*). W sektorze tym w zasadzie nie istnieje zdywersyfikowanie źródeł finansowania i nie ma rozbudowanych peryferii rozwojowych (akademickich i administracyjnych). Potwierdzenie tego trendu wymagałoby jednak pogłębionych rozważań teoretycznych, analiz funkcjonowania uczelni w poszczególnych narodowych systemach edukacyjnych i kolejnych studiów instytucjonalnych (prowadzonych również w innych krajach europejskich). Być może interesujące możliwości otwierałaby praca teoretyczna i empiryczna nad szerszym pojęciem „dynamiki prywatne-publiczne” w europejskim szkolnictwie wyższym, która obejmowałaby zarazem – w odniesieniu do obydwu sektorów – zagadnienia *academic entrepreneurship*, *cost-sharing* i przyszłości badań naukowych w przyszłych, daleko bardziej zróżnicowanych systemach edukacyjnych Europy. Badania te zostawiamy sobie jednak na przyszłość, szczególnie wówczas, gdyby radykalnie wzrastał udział z opłat za czesne w systemach europejskich, w systemach zachodnich rosłaby stopa partycypacji w sektorze prywatnym do poziomów znanych w systemach naszego regionu, a jednocześnie sektor prywatny byłby w stanie radykalnie zwiększyć swój udział w badaniach naukowych. Dodajmy, że przynajmniej w pierwszych dwóch aspektach sytuacji takiej nie można wykluczyć w perspektywie 5–10 lat.

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Marek Kwiek

Transformacje uniwersytetu

Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

Poznań 2010

Recenzent: prof. dr hab. Monika Kostera

© Marek Kwiek 2010

This edition © Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska

Redaktor: Ewa Dobosz

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie tekstu: Eugeniusz Strykowski

ISBN

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
UL. FREDRY 10, 61-701 POZNAŃ
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Nakład. Ark.wyd. Ark. druk.

drukarnia

**Uwaga,
literaturę do tego rozdziału książki można znaleźć
w Repozytorium UAM
pod stałym adresem internetowym:**

URI: <http://hdl.handle.net/10593/9711>