

Uniwersytet w 2020 r.: trendy i próba prognozy

1. Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale staramy się wybiegać myślami w niedaleką przyszłość europejskiego uniwersytetu (2010–2020) na podstawie wybranych trendów w jego ewolucji w kilku ostatnich dziesięcioleciach. Kluczowym punktem odniesienia dla prezentowanych tu rozważań będzie stosunkowo ulotna (i raczej niedefiniowalna) kategoria atrakcyjności uniwersytetu (w 2020 r.). To właśnie w niej, jak się wydaje, skupiają się wszystkie najważniejsze wyzwania, przed którymi stają dzisiaj systemy edukacyjne i edukacyjne instytucje we wszystkich krajach europejskich. Niezwykle trudno jest definiować atrakcyjność europejskiego szkolnictwa wyższego, ponieważ atrakcyjność to termin względny, o różnych znaczeniach w różnych kontekstach (lokalnym, narodowym, europejskim), na różnych poziomach analizy (mikro, mezo i makro) oraz, co może najważniejsze, o różnym znaczeniu dla różnych interesariuszy szkolnictwa wyższego (czyli dla różnych *university stakeholders*). Zajmiemy się tutaj przyszłymi złożonymi procesami społecznymi i ekonomicznymi i ich stosunkowo nieskoordynowanym wpływem na systemy szkolnictwa wyższego. Skoncentrujemy się na często odmiennych – i coraz bardziej pozostających w konflikcie – znaczeniach atrakcyjności europejskich systemów edukacyjnych (i edukacyjnych instytucji) dla studentów, dla kadry akademickiej, dla państwa, rynku pracy i szerzej – dla gospo-

darki. Uniwersytety muszą być atrakcyjne dla coraz bardziej zróżnicowanej populacji studentów (oraz muszą dbać o ich coraz bardziej różnicujące się potrzeby), ale zarazem, na co zwracamy tu szczególną uwagę, muszą być atrakcyjnym miejscem pracy i stanowić atrakcyjne miejsce realizacji kariery zawodowej dla kadry akademickiej, która (między innymi) troszczy się o ich kształcenie. W obliczu wprowadzanej właśnie w życie restrukturyzacji całego sektora publicznego w różnych częściach Europy, a zwłaszcza w nowych państwach unijnych (zob. między innymi Gilbert 2004, Taylor-Gooby 2004, Iversen 2005, Kwiek 2007a, Kwiek 2007b) oraz w szczególności w obliczu przeprowadzanych lub rozważanych publicznie reform szkolnictwa wyższego w dużej części Europy, uniwersytety muszą jednocześnie pokazywać swoje zdolności adaptacyjne (dzięki którym udaje im się funkcjonować nieprzerwanie od setek lat, niezależnie od okoliczności zewnętrznych) oraz zachowywać szacunek dla tradycyjnych wartości akademickich. Nie jest to zadanie łatwe, ponieważ każda formę adaptacji instytucji wspólnota akademicka może uznać za próbę naruszenia jej fundamentalnych norm i wartości. A instytucje to zbiory struktur, reguł, norm i standardowych kodeksów postępowania, w ramach których istotną rolę odgrywa „logika stosowności”⁴³. W sytuacjach fundamentalnego kwestionowania racji bytu instytucji – tradycyjna logika stosowności przestaje być zrozumiała poza instytucją. Dyskurs stosowności i dyskurs reform nie przystają do siebie, a ten ostatni budzi zrozumiałe, silny opór reformowanej instytucji. Przypomnijmy definicję instytucji

⁴³ Logika stosowności (*logic of appropriateness*) przeciwstawiana jest logice konsekwencji (*logic of consequentiality*). Jak March i Olsen piszą w odniesieniu do instytucji (co prawda politycznych): „instytucje polityczne stanowią zbiory wzajemnie powiązanych reguł i rutynowych procedur, które określają stosowne działania w kategoriach związków między rolami a sytuacjami. Proces ten wymaga ustalenia, jaka jest dana sytuacja, jaką odgrywa się rolę oraz z jakimi obowiązkami wiąże się ona w danej sytuacji. Kiedy jednostki stają się członkami instytucji, starają się odkryć, a także uczyć się, jakie obowiązują reguły. Gdy mają do czynienia z nową sytuacją, próbują powiązać ją z sytuacją, dla której już istnieją reguły” (March i Olsen 2005: 198, zob. również March and Olsen 2006a: 689–708).

wedle Jamesa G. Marcha i Johana P. Olsena, instytucjonalistów w badaniach nad organizacjami:

[...] instytucja to stosunkowo trwały zbiór reguł i praktyk organizacyjnych, osadzonych w strukturach znaczenia i zasobach, które pozostają stosunkowo niezmiennie w obliczu ruchu jednostek i stosunkowo dobrze odporne na idiosynkratyczne preferencje i oczekiwania jednostek i zmieniające się okoliczności zewnętrzne. Istnieją konstytutywne reguły i praktyki nakazujące poszczególnym aktorom odpowiednie zachowania. Istnieją struktury sensu, osadzone w tożsamościach i przynależnościach: wspólne cele i wyjaśnienia, które nadają kierunek i sens zachowaniom oraz tłumaczą, uzasadniają i legitymizują kodeksy zachowań. Istnieją struktury zasobów, które stwarzają możliwości podejmowania działania. Instytucje w różny sposób dają siłę i ograniczają jednostki i sprawiają, że są one w stanie mniej czy bardziej podejmować działania zgodnie z narzucanymi regułami stosowności (March and Olsen 2006b: 3)⁴⁴.

Zarazem atrakcyjne programy nauczania muszą zaspokajać potrzeby studentów i wchodzących na rynek pracy absolwentów, muszą być elastycznie dopasowywane do szerszych transformacji zachodzących na rynku pracy oraz do szerszych transformacji obejmujących całą gospodarkę i społeczeństwo. Jak uniwersytety w tak skomplikowanym (i coraz bardziej komplikującym się) otoczeniu mają sobie radzić? (zob. Teichler 2009: 163–252).

Struktura tego rozdziału wygląda następująco: w części drugiej skoncentrujemy się krótko na atrakcyjności szkolnictwa wyższego dla kadry akademickiej w perspektywie rosnącej po-

⁴⁴ Co prawda warto przywołać też ich zastrzeżenie z innej książki: „fakt, że instytucje kodują doświadczenie w postaci standardowych procedur operacyjnych, reguł zawodowych, zasad praktycznych i tożsamości nie oznacza, że reguły te bez wątplenia są wyrazem rozumu. [...] Niekoniecznie wszystkie reguły są dobre, a szczególnie w nieokreślonym horyzoncie czasowym. [...] Instytucje podtrzymują swoje istnienie, częściowo stawiając opór wobec wielu form zmiany, a częściowo wykształcając własne kryteria stosowności i sukcesu, dystrybucję zasobów oraz podstawowe reguły. [...] Instytucje ulegają przemianom, jednak koncepcja, że możliwe jest ich intencjonalne przekształcenie w dowolną, arbitralną formę, budzi znacznie więcej wątpliwości” (March i Olsen 2005: 71–74).

trzeby jego permanentnej adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i (może przede wszystkim) ekonomicznej (zob. Enders 2000, 2001, 2007, Enders and de Weert 2004, 2009). Wskażemy, że profesja akademicka w najbliższej dekadzie znajdzie się w oku cyklonu, ponieważ z jednej strony rośnie stopień komplikacji *academic enterprise*, czyli całości przedsięwzięcia akademickiego w społeczeństwach europejskich, a z drugiej strony, przede wszystkim z racji umasowienia szkolnictwa wyższego, zmienia się rola dotychczasowych interesariuszy uniwersytetu i coraz bardziej różnicują się ich oczekiwania. W części trzeciej zajmiemy się mechanizmami rynkowymi (czy może raczej quasi-rynkowymi, zob. Newman, Couturier and Scurry 2004: 81–103, Massy 2004: 13–36, czy wręcz rynek jako instrument retoryczny w Teixeira et al. 2004: 291–310) na uczelniach oraz nowymi wzorcami generowania uczelnianych przychodów, wychodząc z założenia, że otoczenie finansowe uczelni europejskich będzie się stawać w najbliższej dekadzie coraz bardziej nieprzyjazne, a same uczelnie będą zmuszone coraz częściej do sięgania po nowe, stosunkowo nietradycyjne źródła przychodów – głównie po przychody z tzw. trzeciego strumienia finansowania, analizowanego jak dotąd jedynie w odniesieniu do „uniwersytetów przedsiębiorczych” Burtona Clarka (Clark 1998, 2004). Wskażemy jednocześnie, że potencjalnie (i tylko relatywnie, w strukturze uczelnianych przychodów) malejące dofinansowanie publiczne uniwersytetów może zmienić naturę relacji „państwo (społeczeństwo) – akademia”, ponieważ prywatyzacja usług edukacyjnych przekształca nie tylko kulturę organizacyjną, ale i cele oraz podstawową misję uniwersytetu. W części czwartej poruszymy kwestię przyszłości tradycyjnego dla uniwersytetów europejskich splotu kształcenia i badań naukowych w kontekście zmieniających się oczekiwań coraz potężniejszych interesariuszy: państwa, studentów i gospodarki/ryнку pracy. W centrum tych zmian po raz kolejny stanie profesja akademicka oraz pytanie o atrakcyjność akademickiego miejsca pracy w warunkach potencjalnie ewoluujących misji instytucji akademickich. W części piątej skoncentrujemy się na napięciach, sprzecznościach oraz nowych formach

zróznicowania instytucji edukacyjnych, do jakich prowadzi masowość systemów edukacyjnych w Europie. W części szóstej podejmiemy dyskusję nad tradycyjnymi wartościami akademickimi w kontekście kruchości akademickiego status quo oraz kresu (do niedawna nieomal naturalnego) zaufania społecznego do instytucji publicznych, w tym do uniwersytetów, w Europie oraz w kontekście projektu rewitalizacji Unii Europejskiej i przyspieszenie integracji europejskiej poprzez konstruowanie nowej, europejskiej przestrzeni polityki edukacyjnej. Natomiast w części siódmej znajdzie się rekapitulacja najważniejszych zagadnień związanych z atrakcyjnością europejskich uniwersytetów w 2020 r. z perspektywy polityki edukacyjnej.

2. Rosnący stopień komplikacji przedsięwzięcia akademickiego

Instytucje publiczne i prywatne zmieniają się dzisiaj z różną intensywnością w całej Europie – zmieniają się agencje rządowe, instytucje świata korporacyjnego, instytucje społeczeństwa obywatelskiego i najważniejsze instytucje sektora publicznego. Jesteśmy świadkami stopniowego rozpadania się (do niedawna stabilnego) świata rządzonego przez nowoczesne tradycje instytucjonalne. I w takim szerokim kontekście coraz ważniejszym zadaniem uniwersytetów staje się adaptacja do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i gospodarczej (adaptacja nazywana umownie przechodzeniem do społeczeństwa opartego na wiedzy i, co może jeszcze bardziej istotne, przechodzeniem do gospodarki opartej na wiedzy, zob. Scott 1999, EC 2003b, Santiago et al. 2008a)⁴⁵.

⁴⁵ Zob. na przykład pierwsze zdanie najnowszego, siedmusetstronicowego raportu OECD poświęconego roli szkolnictwa wyższego w społeczeństwie opartym na wiedzy (*Tertiary Education for the Knowledge Society*): „szeroko podzielane przekonanie, że szkolnictwo wyższe jest głównym motorem konkurencyjności ekonomicznej w gospodarce globalnej, która w coraz większym stopniu opiera się na wiedzy, sprawia, że stojące na wysokim poziomie szkolnictwo wyższe jest dzisiaj ważniejsze niż kiedykolwiek przedtem”. Natu-

W kontekście europejskim, w świetle konieczności finansowego zabezpieczenia przyszłego zrównoważonego rozwoju publicznego szkolnictwa wyższego, dla naszych rozważań na temat jego przyszłej atrakcyjności coraz ważniejsze wydają się cztery szerokie zagadnienia teoretyczne lub praktyczne. Po pierwsze, pytanie o stopniowe wprowadzanie w życie systemów opłat za studia (lub podwyższanie ich poziomu w tych krajach, w których opłaty te już funkcjonują) i systemów pożyczek dla studentów (czyli *cost-sharing*, współodpłatność za studia jako zagadnienie dotyczące zarazem dostępu do studiów, równości szans edukacyjnych, stratyfikacji społecznej oraz społecznej mobilności i społecznego statusu, zob. Johnstone 2006, Teixeira et al. 2006). Po drugie, pytanie o przedsiębiorczość akademicką i „kapitalizm akademicki” jako sposoby na stopniowe przyszłe dywersyfikowanie przychodów uczelni i wzmacnianie podstaw finansowych instytucji edukacyjnych (czyli *academic entrepreneurialism* – przedsiębiorczość akademicka, zob. Shattock 2008, Shattock 2005, Shattock and Temple 2006, Clark 2008, Williams 2004b, Kwiek 2008a, 2008b). Po trzecie, pytanie o aktualnie przeprowadzane (lub publicznie dyskutowane) reformy całego sektora usług publicznych oraz, szerzej, potencjalne przeformułowywanie podstaw funkcjonowania europejskich państw dobrobytu i europejskiego modelu społecznego (w różnych wersjach, na przykład poprzez stopniową prywatyzację niektórych usług publicznych, zwłaszcza w nowych krajach unijnych, zob. Deem 2007, Kwiek 2007a)⁴⁶. I wreszcie po czwarte, pytanie o zrewidowaną unijną agendę społeczną oraz nowe, coraz bardziej kompleksowe, ponadnarodowe ujęcie funkcjonowania szkolnic-

ralna konsekwencja tego przekonania jest wyjaśniona na następnej stronie, „szkolnictwo wyższe nie ucieknie przed potężną zmianą. Czasami zmiana ta będzie trudna” (Santiago et al. 2008a: 11, 12).

⁴⁶ Jak komentuje Manuel Castells, „prywatyzacja agencji publicznych i urzędów państwa dobrobytu, chociaż uwalniają społeczeństwa od niektórych ciężarów biurokratycznych, w znaczący sposób pogarszają warunki życia większości obywateli, zrywają historyczny kontrakt zawarty między kapitałem, związkami zawodowymi i państwem i usuwają dużą część społecznej sieci ochronnej, fundamentu prawomocnego rządu dla przeciętnych ludzi” (Castells 1997: 354).

twa wyższego i roli, miejsca i zadań instytucji uniwersytetu⁴⁷. Każde z tych zagadnień ma ogromne znaczenie dla atrakcyjności szkolnictwa wyższego w Europie dla jego (wszystkich lub niektórych) interesariuszy. Różne odpowiedzi na pytania rodzące się wokół powyższych zagadnień oznaczają zarazem różne odpowiedzi na pytanie o atrakcyjność szkolnictwa wyższego dla jego różnych interesariuszy. Upraszczając, inaczej jego atrakcyjność w sektorze publicznym mogą sobie wyobrażać studenci i ich rodziny (zwłaszcza w sytuacji gdy musieliby ponosić w większym stopniu koszty kształcenia) – a inaczej państwo jako instancja coraz bardziej nadzorująca i potencjalnie coraz słabiej finansująca publiczny sektor edukacyjny, a inaczej regionalny, krajowy i zagraniczny rynek pracy. Co dla tego rozdziału niezwykle istotne, jeszcze inaczej jego atrakcyjność może wyobrażać sobie za lat dziesięć kadra akademicka, na której – pamiętajmy – cały system kształcenia i badań naukowych się ostatecznie opiera, a która obejmuje niewiele ponad dwa miliony osób w Europie i niewiele ponad sto tysięcy osób w Polsce. Powstaje tutaj pole konfliktowe, w ramach którego w zasadzie najbardziej do radykalnie nowej sytuacji, z perspektywy ewolucji instytucjonalnej nowoczesnej instytucji uniwersytetu, musi dostosowywać się właśnie kadra akademicka pracująca w instytucjach poddawanych potężnym presjom ze strony pozostałych interesariuszy. By na moment odwołać się do instytucjonalizmu w badaniach organizacji: instytucja (March i Olsen 2005) może być postrzegana jako połączenie trzech systemów – jednostek, instytucji oraz środowiska (czyli zbioru instytucji) i każdy z nich może mieć odmienne potrzeby. Co więcej, indywidualne pragnienia jednostek związane z potrzebą stabilności wcale nie muszą prowadzić do przetrwania instytucji:

W szczególności wydaje się bardzo prawdopodobne, że zarówno jednostki działające w instytucjach, jak i systemy instytucji [ich środo-

⁴⁷ Zob. liczne publikacje OECD i Banku Światowego poświęcone przyszłości szkolnictwa wyższego, w tym przede wszystkim dwa najbardziej sztańdardowe: *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* Banku Światowego i *Tertiary Education for the Knowledge Society* OECD, zob. World Bank 2002 i Santiago et al. 2008a i 2008b.

wiskol] mają odmiennie potrzeby dotyczące zmian niż same instytucje. Nie istnieje żadna konkretna przyczyna *a priori* uzasadniająca założenie, że indywidualne pragnienia zmian i stabilności będą wzajemnie spójne lub będą odpowiadać wymogom przetrwania instytucji. Co więcej, przetrwanie instytucji stanowi ważniejszy wymóg dla instytucji niż dla systemu instytucji (March i Olsen 2005: 75, podkr. moje MK, zob. szerzej zwłaszcza w March 2008, March and Olsen 2006b).

Strategie edukacyjne formułowane dla kolejnej dekady (2010–2020) muszą brać pod uwagę rosnący stopień skomplikowania przedsięwzięcia akademickiego i potężną rolę tradycji nowoczesnego uniwersytetu europejskiego, która może zarówno powstrzymać zmiany, jak i działać w charakterze ich katalizatora. Strategie te muszą zarazem brać pod uwagę różnice znaczenia atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego, które dla najważniejszych jego interesariuszy mogą stawać się coraz bardziej nie do pogodzenia, oraz muszą brać pod uwagę napięcia rodzące się w sposób nieuchronny w najbliższej dekadzie między tymi znaczeniami. Mówiąc najprościej, staje się coraz bardziej jasne, że oczekiwania wobec szkolnictwa wyższego ze strony państwa (nadal najważniejszego sponsora edukacji w większości państw europejskich), studentów i absolwentów, rynku pracy, a z drugiej strony oczekiwania kadry akademickiej stają się coraz trudniejsze do pogodzenia. Profesja akademicka w najbliższej dekadzie znajdzie się w oku cyklonu, a w niniejszym rozdziale staramy się pokazać, dlaczego tak się stanie (literatury dotyczącej transformacji profesji akademickiej przybywa w ostatnich dziesięciu latach, od kiedy zaczęliśmy prowadzić badania w tej dziedzinie, lawinowo, przy czym coraz większa jej część zawiera również rozbudowany komponent empiryczny, zob. najwcześniejsze: Altbach 2000, Altbach 2002, Enders 2000, Enders 2001, Enders 2004, Maassen and Van Vught 1996 i ostatnie: Schuster and Finkelstein 2006, RIHE 2008, RIHE 2009, Kogan and Teichler 2007, Enders and de Weert 2009, Rumbley, Pacheco and Altbach 2008)⁴⁸.

⁴⁸ W najbliższych latach można się spodziewać dużej liczby prac porównawczych opartych na metodologii CAP (*Changing Academic Profession Su-*

3. Mechanizmy rynkowe i nowe wzorce generowania uczelnianych przychodów

Na zmieniającą się atrakcyjność europejskich systemów edukacji bodaj największy wpływ wywierają dzisiaj coraz szerzej funkcjonujące w nich mechanizmy rynkowe (czy quasi-rynkowe) oraz nowe modele generowania uczelnianych przychodów⁴⁹. Po pierwsze, wraz z rosnącą wagą perspektywy rynkowej w edukacji oraz rosnącym niedofinansowaniem całego sektora usług publicznych (któremu towarzyszy coraz silniejsza konkurencja międzysektorowa w zdobywaniu funduszy publicznych⁵⁰), europejskie instytucje szkolnictwa wyższego, jak się powszechnie oczekuje w literaturze dotyczącej europejskiej polityki edukacyjnej, będą musiały coraz silniej odpowiadać na zmieniającą się – i coraz bardziej niesprzyjającą i nieprzyjazną uczelniom –

vey) i jej mutacji. Po raz pierwszy do badań ankietowych udało się zaprząć nowe technologie (Internet i SPSS, *Statistical Package for the Social Sciences*): jeszcze kilka lat temu ankiety odbierano w formie papierowej lub elektronicznej ale tradycyjnie wypełnionej (zob. projekt badania europejskich absolwentów – CHEERS, Teichler 2007c, Schomburg and Teichler 2006). Obiecujemy sobie dużo (jako koordynator badań) również po analizie polskiej wersji CAP, realizowanej pod egidą European Science Foundation ze Strasburga. W tradycyjnym formacie zebrany dotąd w Polsce materiał, czyli ponad 3700 kwestionariuszy ankietowych, miałby 80 000 stron i byłby praktycznie całkowicie nieprzydatny (czeka nas jeszcze około 100 wywiadów pogłębionych).

⁴⁹ Jak argumentował Frank Newman, przywódcy polityczni są coraz bardziej skłonni do „używania sił rynkowych jako sposobu strukturyzowania szkolnictwa wyższego po to, aby zwiększać rolę konkurencyjności. Mają tym samym nadzieję na poprawienie dostępu, dostępności oraz jakości kształcenia” (Newman et al. 2004: 2). Jednak nie tylko politycy popychają uniwersytety w objęcia rynku: jak pokazuje wiele analiz amerykańskiego szkolnictwa wyższego, jeszcze bardziej zainteresowane funkcjonowaniem rynkowym były same uniwersytety (zob. Slaughter and Rhoades 2004: 2–34, Geiger 2004b i Bok 2003).

⁵⁰ Zmienia się struktura budżetów krajowych (i stanowych w USA) i rośnie finansowa rola sektorów, które są silniejsze i w odczuciu społecznym nie są w stanie poszukiwać innych źródeł przychodów: szkolnictwo podstawowe i średnie, więziennictwo, ochrona zdrowia, opieka społeczna itp. (Zumeta 2004: 83).

otoczenie finansowe poprzez rozwiązania sięgające do nowych, nietradycyjnych i jak dotąd niewykorzystywanych szerzej źródeł przychodów. Poszukiwanie nowych źródeł finansowania będzie dotyczyło przede wszystkim źródeł niepaństwowych, niepublicznych, niepodstawowych – źródeł z tzw. trzeciego strumienia finansowania Burtona Clarka z jego książki o europejskich uniwersytetach przedsiębiorczych (Clark 1998), źródeł dla większości uniwersytetów europejskich (tak jak i polskich) całkowicie nietradycyjnych. Należą do nich różne formy przedsiębiorczości akademickiej związanej pośrednio lub bezpośrednio z badaniami naukowymi (*consulting*, kontrakty zawierane z przemysłem, ale również krótkie programy nauczania oparte na wynikach aplikacyjnych badań naukowych) oraz różne formy i poziomy współodpłatności za studia, w zależności od tradycji akademickich, w których osadzone są poszczególne systemy edukacyjne (oraz od relatywnej skali ich niedofinansowania)⁵¹. Atrakcyjne systemy edukacyjne i atrakcyjne instytucje w sytuacji pogarszającego się otoczenia finansowego instytucji publicznych będą przygotowane do wykorzystywania pozytywnych

⁵¹ Jednocześnie w analizie finansowania szkolnictwa wyższego liczy się nie tylko poziom intensywności nakładów na badania naukowe w ogóle (GERD), ale także poziom intensywności nakładów na badania naukowe prowadzone w szkolnictwie wyższym (HERD). Polska w danych nt. HERD wypada na 6 miejscu od końca, spośród państw UE-27 jest lepsza tylko od małego systemu słowackiego. Wydatki na badania naukowe prowadzone w szkolnictwie wyższym (a nie tylko w dominującym w strukturze GERD sektorze przedsiębiorstw) rosną w całym świecie. W latach 2000–2005 w USA wzrosły o ponad 15 mld USD (do 45 mld USD), a w Niemczech, Anglii i Francji o około 2–3 mld, osiągając poziom 8–10 mld USD (2005). W systemach o najniższym poziomie w liczbach bezwzględnych, Polska jest na poziomie średnim (około 1 mld USD), odpowiadającym poziomowi Norwegii, Finlandii, Danii i ustępuje państwom o poziomie finansowania 1,5–2 mld USD (Belgia, Szwajcaria, Austria). Nominalne nakłady w Polsce są wyższe niż w Grecji, Portugalii, Irlandii, Czechach, Węgrzech, Nowej Zelandii czy Słowacji (zob. tab. 7.3 i 7.4 w OECD 2008, vol. 2: 79). Jednocześnie w polskim szkolnictwie wyższym pracuje stosunkowo dużo badaczy (kategoria *researchers*). Wedle metodologii stosowanej przez OECD, w 2006 r. więcej badaczy w europejskim szkolnictwie wyższym (a nie np. w gospodarce) niż w Polsce było tylko w Niemczech, Francji, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii (OECD 2008k).

rozwiązań odwołujących się do zwiększania swoich przychodów – a nie tylko do wykorzystywania bolesnych rozwiązań odwołujących się do obcinania kosztów swojego funkcjonowania (świetnie znanych instytucjom i systemom edukacyjnym w krajach transformacji ustrojowej⁵²).

Atrakcyjne systemy edukacyjne w Europie w 2020 r. będą w stanie znaleźć odpowiednią równowagę pomiędzy podleganiem wpływom szerokich trendów globalizacji i internacjonalizacji a podleganiem wpływom regionalnych (europejskich i krajowych) odpowiedzi na nie. Będą one w stanie zarazem zapewnić, że akademia zachowa przynajmniej najważniejsze cechy powojennych europejskich systemów edukacyjnych oraz zachowa swoją tradycyjną atrakcyjność jako miejsce pracy i miejsce realizacji zawodowej kariery akademickiej. (Chociaż, jak dotąd, jak potwierdzają Jürgen Enders i Egbert de Weert w swoim empirycznym studium porównawczym profesji akademickiej w Europie, systemy edukacyjne oferują niskie „nagrody finansowe”

⁵² Polska stanowi tu doskonały przykład: ostatnie dwadzieścia lat braku zwiększania finansowania przeliczanego na głowę studenta, towarzyszące potężnej ekspansji systemu edukacyjnego, przyjmowanie znacząco większej liczby studentów oraz oferowanie nowych programów akademickich bez dodatkowych funduszy publicznych – jak Johnstone i Marcucci podsumowują to zjawisko globalnie, ale co z powodzeniem można odnieść również bezpośrednio do Polski – spowodowało wyczerpanie możliwości dalszych cięć budżetowych (Johnstone and Marcucci 2007: 14). Pozostają więc zmiany bardziej fundamentalne i systemowe, do których należy przede wszystkim wprowadzanie głębszego i dalszego zróżnicowania wewnątrzsektorowego. Podczas gdy rozwiązania odwołujące się do kosztów nie są w stanie powstrzymać rosnącej luki między kosztami szkolnictwa wyższego i dostępnymi publicznymi środkami przeznaczanymi na ten cel, o tyle rozwiązania odnoszące się do przychodów oferują możliwość uzupełniania środków publicznych środkami prywatnymi poprzez między innymi współodpłatność za studia i elementy przedsiębiorczości akademickiej. Obie strategie finansowe są całkowicie nowe dla polskiego sektora publicznego i obie są w stanie wstrząsnąć jego relatywną stabilnością (choć stabilnością ściśle powiązaną z wieloletnim finansowym zaciskaniem pasa), ale wynikają ze zjawiska, które Johnstone określił gdzie indziej mianem *worldwide financial fragility of higher education* – „kruchości finansowej” szkolnictwa wyższego na całym świecie (Johnstone 2008: 1).

za wykonywaną pracę oraz oferują „niepewną przyszłość zatrudnienia”, Enders and de Weert 2004: 22).

Globalizacja niesie z sobą bezpośrednią konkurencję między biznesowymi i niebiznesowymi modelami funkcjonowania organizacji, a w przypadku publicznych instytucji edukacyjnych można się spodziewać rosnącej rywalizacji między bardziej tradycyjnymi, kolegialnymi typami zarządzania uniwersytetami i jego nowymi, bardziej biznesowymi typami – znanymi jak dotąd w Europie jedynie z instytucji najbardziej przedsiębiorczych oraz instytucji prywatnych (Kwiek 2008a, 2008b). Następuje nieuniknione – jak się wydaje – przeformułowywanie znanych nam systemów państwa dobrobytu w większej części Europy. Już niemal dekadę temu podkreślał to Paul Pierson: „choć agendy reform poważnie różnią się od siebie w zależności od typu reżimu państwa dobrobytu, to wszystkie one za priorytet uznają ograniczanie kosztów. Ten wspólny nacisk na koszty jest odbiciem początku permanentnego zaciskania pasa [...] kontrola wydatków publicznych staje się problemem centralnym, jeśli nie dominującym” (Pierson 2001b: 456)⁵³. Atrakcyjne systemy i instytucje edukacyjne w 2020 r. będą musiały być w stanie równoważyć negatywny finansowy wpływ stopniowej restrukturyzacji najbardziej hojnych typów państwa dobrobytu na publiczne finansowanie szkolnictwa wyższego. Szkolnictwo wyższe w ogóle, ale w szczególności najlepsze uniwersytety prowadzące intensywne badania naukowe – w przeciwieństwie

⁵³ Upraszczaając, powojenne państwo dobrobytu w Europie opierało się na kilku podstawowych założeniach, które w dużej mierze sprawdzały się, a które dzisiaj – znowu w dużej mierze – się nie sprawdzają. Nicolas Barr z London School of Economics zaliczył do nich sześć następujących punktów: świat składał się z niezależnych państw narodowych, a tym samym ograniczenia polityki ekonomicznej były w dużej mierze krajowe; zatrudnienie było zjawiskiem binarnym: ludzie byli albo zatrudnieni, albo bezrobotni, albo nie byli zaliczani do siły roboczej; międzynarodowa mobilność związana z pracą była niska; typowa rodzina obejmowała pracującego mężczyznę i kobietę opiekującą się domem, a społeczeństwo charakteryzował niski poziom rozwodów; umiejętności nabywane w młodości wystarczały na cały okres kariery zawodowej; oraz struktura wiekowa populacji pozostawała w zasadzie niezmienna (Barr 2005: 22–23).

do sektora opieki zdrowotnej i sektora emerytalnego – są postrzegane przez społeczeństwa europejskie jako te instytucje publiczne, które są w stanie generować swoje dodatkowe przychody poprzez np. stosowanie w praktyce zasad przedsiębiorczości akademickiej czy pobieranie opłat za studia (w tych systemach, gdzie jest to dzisiaj prawnie dozwolone). Im większe sukcesy finansowe odnoszą dzisiaj uniwersytety najbardziej przedsiębiorcze, tym większe jest prawdopodobieństwo, że będą one uważane za wzorce w przyszłości – krótko mówiąc, uniwersytety mogą być w przyszłości poniekąd „karane” za swoją dzisiejszą umiejętność radzenia sobie w trudnych czasach. Nic dziwnego, że – jak napisał D. Bruce Johnstone, światowej klasy ekspert w kwestiach współodpłatności za studia i autor głośnego raportu o finansowaniu uczelni dla UNESCO – okazywana przez szkolnictwo wyższe zdolność radzenia sobie ze stopniowym zmniejszaniem finansowania publicznego powoduje, że kontynuacja tego trendu staje się coraz bardziej prawdopodobna” (Johnstone 2001: 5).

Jednak, co jeszcze ważniejsze, (relatywnie, w stosunku do innych rodzajów przychodów) malejące dofinansowanie publiczne może zmienić zarazem samą naturę relacji „państwo (społeczeństwo) – akademia”. Prywatyzacja szkolnictwa wyższego – czy to w postaci rosnącego udziału przychodów uczelni z płatnego (w Polsce – zaocznego/niestacjonarnego) kształcenia studentów, czy to w postaci rosnącego udziału przychodów ze źródeł prywatnych w całości środków przeznaczanych na badania naukowe – w sposób nieunikniony przekształca kulturę organizacyjną, cele i podstawową misję uniwersytetu. Trwający w Europie (i zaawansowany w USA) proces redefinicji wyższego wykształcenia od dobra publicznego (i zbiorowego) w stronę dobra prywatnego (i jednostkowego) jest istotnym czynnikiem, który osłabia dzisiaj przynajmniej część niekwestionowanej dotąd szerzej zasadności publicznego subsydiowania uczelni (zob. dyskusje wokół uniwersytetów i wyższego wykształcenia jako dobru publicznym w Calhoun 2006, Marginson 2006a i Ichilov 2009). Prywatyzacja usług publicznych to między innymi starania o wprowadzenie mechanizmów rynkowych do systemów

emerytalnych (filarowych w miejsce systemów tradycyjnego typu *pay-as-you-go*⁵⁴, czyli opartego na solidarności międzypokoleniowej) i do systemów opieki zdrowotnej (stopniowo prywatyzowanych i opierających się coraz szerzej na dodatkowych, indywidualnych polisach ubezpieczeniowych), zwłaszcza, chociaż nie wyłącznie, w europejskich krajach transformacji ustrojowej⁵⁵. Jednak najbardziej dalekosiężnych konsekwencji tego typu trendów prywatyzacyjnych i prorynkowych można się spodziewać w publicznym finansowaniu szkolnictwa wyższego i finansowaniu badań naukowych na publicznych uczelniach. Jak niedawno podkreślał William Zumeta, „w przeciwieństwie do innych składników budżetu państwowego, szkolnictwo wyższe dysponuje innymi poważnymi źródłami finansowania, po które instytucje edukacyjne, jak czują decydenci polityczni,

⁵⁴ Jak go do dzisiaj nazywa Marek Góra, twórca polskiej reformy emerytalnej.

⁵⁵ Konceptualizacją starzenia się społeczeństw w kontekście gospodarki i reformy systemów emerytalnych od wielu lat (oprócz Banku Światowego) zajmuje się OECD. Warto wspomnieć dwie ważne prace poświęcone starzeniu się (*Reforms for an Aging Society* z 2000 oraz *Live Longer, Work Longer* z 2006) oraz niemal dziesięcioletni cykl tomów poświęconych systemom emerytalnym, począwszy od *Private Pension Systems and Policy Issues* (otwierający serię *Private Pensions Series*, OECD 2000a), poprzez niemal pięciusetstronicowy tom pokonferencyjny *OECD Private Pensions Conference 2000. Insurance and Pensions*, między innymi z tekstem Marka Góry poświęconym polskiemu reformom, OECD 2001e), *Reforming Public Pensions. Sharing the Experiences of Transition and OECD Countries* (OECD 2003d), *Private Pensions. OECD Classification and Glossary* (OECD 2005d), po niedawne dwa tomy porównawcze w skali globalnej – konceptualny *Protecting Pensions. Policy Analysis and Examples from OECD Countries* (OECD 2007d) i typowo faktograficzny *Complementary and Private Pensions throughout the World 2008* (OECD 2008b). O ile, jak się wydaje, dla świata akademickiego zajmującego się problematyką systemów emerytalnych w ramach badań *welfare state* punkt odniesienia w postaci dziesięciu lat pracy OECD i Banku Światowego wydaje się stosunkowo mało istotny, o tyle dla świata polityki są to koncepcje i prace o kluczowym znaczeniu. Obserwowany, potężny rozdźwięk między *research* i *policymaking* wymagałby jednak odrębnej analizy, którą pozostawiamy sobie na inną okazję. Warto jednak zauważyć, że podobnie wyglądają relacje między *research* i *policymaking* w badaniach nad szkolnictwem wyższym, przy czym dorobek OECD w tej dziedzinie jest niezaprzeczalnie większy.

mogą sięgnąć w sytuacji konieczności radzenia sobie z głębokimi cięciami budżetowymi” (Zumeta 2004: 85). Procesy prywatyzacyjne i prorynkowe dla atrakcyjności szkolnictwa wyższego mają fundamentalne znaczenie, ponieważ mogą zmieniać samą naturę instytucji edukacyjnych oraz wywierać bezpośredni wpływ na ich sytuację finansową (jak pytał Gareth Williams o instytucji, którą nazwał uniwersytetem przedsiębiorczym (*entreprising university*): „kiedy nowy bodziec staje się tak potężny, i tak uzależniający, że organizm sam zmienia swoją naturę? A jeżeli ją zmienia, to czy ta zmiana jest ewolucją czy rozkładem? I w jakim sensie tryb funkcjonowania przedsiębiorczego zaczyna dyktować instytucjom edukacyjnym opierający się na wartościach tryb funkcjonowania normatywnego – to pytanie zupełnie kluczowe”; Williams 2004b: 6)⁵⁶.

Kolejnym ważnym procesem, którego można się spodziewać w Europie, jest silniejsze promowanie – jako w dużej mierze nowego i racjonalnego rozwiązania problemu niedofinansowania uniwersytetów europejskich (przy czym niedofinansowanie to pojęcie względne⁵⁷) – szerszego korzystania z prywatnych

⁵⁶ Przypomnijmy, że kraje naszego regionu przeszły (i nadal przechodzą) transformację strukturalną i reformy polityczne i ekonomiczne na skalę nieznaną w powojennej historii – przykładem tych bezprecedensowych transformacji jest również prywatyzacja gospodarki: ocenia się, że przez piętnaście lat poprzedzających upadek komunizmu w naszym regionie sprywatyzowano na całym świecie około 1000 przedsiębiorstw (z czego ponad połowę w Chile). Natomiast przez pierwszych kilka lat transformacji w Polsce, na Węgrzech i w Czechach sprywatyzowano kilka tysięcy dużych przedsiębiorstw i kilkadziesiąt tysięcy małych firm (OECD 1998b: 269).

⁵⁷ Dane europejskie dotyczące finansowania szkolnictwa wyższego (Eurostat, wrzesień 2009) oraz dane europejskie dotyczące finansowania R&D (Eurostat, wrzesień 2009) pokazują skalę niedofinansowania obydwu sfer w Polsce. Średnie nakłady na R&D w 2007 dla EU-27 wyniosły 1,85% PKB, natomiast Polska osiągnęła poziom 0,57% PKB. Jednak najważniejszymi wymiarami niedofinansowania nauki w Polsce są dwa inne wskaźniki: całkowite nakłady na naukę wyrażone w miliardach euro oraz roczne nakłady na badacza. Wedle danych Eurostatu, Polska przeznaczyła w sumie na R&D 1,764 mld EUR z 229 mld euro wydanych w EU-27, w porównaniu z 61 mld wydanymi w Niemczech, 39 mld we Francji, 36 mld w Wielkiej Brytanii, 11 mld w Szwecji i prawie 10 mld w Holandii. Poziom nakładów na badacza

funduszy na badania naukowe i kształcenie. Komisja Europejska staje się w ostatnich latach coraz mniej negatywnie nastawiona do opłat za studia (podkreślała niedawno w swoim komunikacie, iż „pokazano, że bezpłatne szkolnictwo wyższe samo w sobie nie wystarcza już do zagwarantowania równego dostępu do edukacji oraz maksymalnego poziomu przyjęć na studia” oraz zaprosiła państwa członkowskie UE do przemyślenia, w jakiej mierze „ich aktualny model finansowania [czyli model nie obejmujący opłat za studia – MK] [...] skutecznie gwarantuje sprawiedliwy i pełny dostęp do edukacji wszystkim tym, którzy się do tego kwalifikują” (EC 2005b: 8, 10, zob. konkluzje Aghion 2008: 226; Aghion et al. 2008). Trendy demograficzne w Europie (zwłaszcza niemal nieuchronne starzenie się większości europejskich społeczeństw) – których konsekwencje społeczne z szerszej perspektywy porównawczej pokazują regularnie takie popularne opracowywane przez OECD bazy danych jak *Pensions at a Glance* (OECD 2007b) czy *Health at a Glance* (OECD 2007c) – będą wywierać bezpośredni wpływ na funkcjo-

(researcher, niezależnie od jego umiejscowienia sektorowego) w Polsce w 2007 r. wyniósł 23,5 tys. EUR, natomiast w zachodnich systemach wyniósł 111 tys. EUR w Belgii, 124 tys. EUR w Niemczech, 135 tys. EUR w Irlandii, 108 tys. EUR we Francji, 106 tys. EUR w Holandii, 131 tys. EUR w Austrii czy 155 tys. EUR w Szwecji. Zaledwie kilka krajów EU-15 sytuowało się na poziomie poniżej 100 tys. EUR rocznie na badacza, między innymi Hiszpania, Portugalia i Grecja. Różnice w nakładach między nowymi krajami unijnymi a EU-15 są kilkukrotne. Przeniesienie finansowania badań naukowych z kategorii „dotacje na finansowanie działalności statutowej” do bardziej konkurencyjnej kategorii „środki na realizację projektów badawczych” nie wystarczy, ponieważ nie zwiększy ilości środków w systemie, chociaż jest bardzo ważne. Państwo musi w ramach nowej strategii pokazać, że jest w stanie zapewnić dojscie do określonego, średniego poziomu finansowania R&D znanego ze średnio zamożnych gospodarek europejskich. Zmiany w organizacji i zarządzaniu oraz w polityce kadrowej w szkolnictwie wyższym w krajach najbardziej rozwiniętych w ostatnich dwóch dekadach szły w parze ze zmianami w poziomie finansowaniu. Zgadzam się tutaj z Maciejem Żyliczem, który uważa w Polsce za niezbędne podniesienie nakładów finansowych – i zarazem wspiera przechodzenie w finansowaniu nauki do systemu projektów badawczych, kosztem dotacji statutowej, która obniża konkurencyjność systemu (pomagając utrzymywać tych, „którzy permanentnie przegrują konkursy grantowe” (Żylicz 2009: 1, 9).

nowanie państwa dobrobytu w ogóle, a jedynie pośrednio, poprzez rosnącą presję na wszystkie wydatki publiczne, będą dotyczyć funkcjonowania uniwersytetów. Silne i atrakcyjne instytucje edukacyjne będą w stanie kierować zmianami wzorców finansowania szkolnictwa wyższego w swoich krajach – a słabe instytucje będą dryfować wraz z nimi.

Kolejnym ważnym procesem z perspektywy atrakcyjności szkolnictwa wyższego będzie wpływ reform sektora publicznego na atrakcyjność akademii dla nowych pokoleń naukowców (a zmiana ta jest już szczególnie negatywna w krajach anglosaskich, zob. Deem 2006a: 292 i Deem and Brehony 2005; zob. również raport na temat brytyjskiej kadry akademickiej napisany przez Olivera Fultona w: Enders 2000, czy Kwiek 2003e i 2004d na temat Polski). Ogólne wezwanie Komisji głoszące, że Europa musi „odpowiadać na nową rzeczywistość społeczną” – zrodzoną przez globalizację i demografię – poprzez „nowe podejście do agendy społecznej, z implikacjami zarówno dla poziomu krajowego, jak i dla poziomu europejskiego” (EC 2007e: 4), może również wywierać pośredni wpływ, przekładany na poszczególne konteksty krajowe, na publiczne szkolnictwo wyższe i jego finansowanie. Nowa unijna agenda społeczna obejmuje swoim oddziaływaniem cały sektor publiczny. Ponadto każde przesunięcie priorytetów w stronę pomocy społecznej (*social assistance*) automatycznie może rodzić negatywne konsekwencje finansowe dla publicznych uczelni, z racji zamkniętej puli ogółu funduszy publicznych przeznaczanych z podatków na usługi publiczne jako całość (zob. Teixeira 2009: 47 czy Salerno 2007: 121). Jak napisał Joseph E Stiglitz w swojej fundamentalnej pracy *Ekonomia sektora publicznego: od urodzenia aż po śmierć*, na nasze życie na nieskończoną ilość sposobów wpływają działania rządu – czyli w naszym kontekście: publiczne uczelnie zmieniają się w taki sposób i w takiej mierze, jak i w jakiej mierze zmienia się ich publiczne finansowanie (Stiglitz 2000: 3, zob. również zwłaszcza książki Nicolasa Barra, wiążące finansowanie edukacji z finansowaniem usług sektora publicznego – Barr 2001, 2004, czy poświęcone tylko finansowaniu szkolnictwa wyższego, Barr and Crawford 2005).

Potencjalna redefinicja wyższego wykształcenia od dobra publicznego (i zbiorowego) w kierunku dobra prywatnego (i jednostkowego) jest procesem, który może jeszcze bardziej uderzyć w podstawy tradycyjnej idei publicznego subsydiowania szkolnictwa wyższego. W „społeczeństwie interesariuszy” (Guy Neave’a *stakeholder society*) fundamentalna relacja między instytucjami szkolnictwa wyższego i ich interesariuszami jest zawsze „warunkowa” – co z kolei wprowadza do niej element „wrodzonej niestabilności” (Neave 2002a: 22), w tym element niestabilności finansowej. Zmienia się ekonomiczne uzasadnienie finansowania szkolnictwa wyższego: jak podkreśla Philip G. Altbach, „w aktualnej debacie dominuje w dużej mierze argument ujmujący wykształcenie jako dobro prywatne”, a jest to wynikiem połączenia myślenia ekonomicznego, ideologicznego i filozoficznego (Altbach 2007c: xx). Potencjalna redefinicja wyższego wykształcenia jako dobra prywatnego przebiega równoległe do dwóch innych procesów widocznych w Europie. Pierwszym jest wspomniana ponowna refleksja nad opłatami za studia – jako proces w małej skali (np. w krajach transformacji ustrojowej⁵⁸).

⁵⁸ Opłaty za studia odegrały kluczową rolę w ekspansji zarówno prywatnego, jak i publicznego sektora w polskim szkolnictwie wyższym w ostatnim dwudziestolecium. W 2008 r. kwota zebrana w postaci opłat za studia w obydwu sektorach osiągnęła poziom 4459 mln PLN, przy czym tylko nieznacznie większa jej część trafiła do instytucji prywatnych (2325 mln PLN – 52,1%). A zatem w praktyce niemal połowa wszystkich opłat za studia (47,9%) pobieranych w polskim szkolnictwie wyższym trafiła do sektora publicznego, który jest nominalnie i z mocy konstytucji „bezpłatny” (czyli finansowany z podatków). Ten być może najbardziej uderzający finansowy aspekt prywatyzacji sektora publicznego nie był, jak się wydaje, szczególnie głęboko analizowany w polskich badaniach edukacyjnych. Pomimo istnienia kwitnącego sektora prywatnego (z trzydziestoczwartoprocentowym udziałem w rynku edukacyjnym w 2008) niemal połowa przychodów z opłat za studia trafia do – w ten sposób prywatyzowanego – sektora publicznego. W konkurencji z sektorem prywatnym, sektor publiczny w kategoriach liczby studentów jest silny, ale w kategoriach finansowych jest bardzo silny. Zarazem udział przychodów z opłat za studia w sektorze publicznym w ostatnich dziesięciu latach zwiększał się z 15% w 1997 r. do niemal 25% w 2003. Od tamtej pory stopniowo spada, aby w roku 2007 osiągnąć poziom 19,8% i w 2008 już tylko 14,4% (GUS SWF 2009: 317–322). Przewidywane są dalsze spadki w związku z procesami

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

Jednocześnie wiedza coraz częściej powstaje poza szkolnictwem wyższym. Jest też w coraz większym stopniu finansowana przez sektor biznesowy, a nie z pomocą funduszy publicznych. Stawia to uniwersytety w coraz trudniejszej sytuacji. W krajach OECD udział badań naukowych prowadzonych przez sektor przemysłowy w całości badań naukowych rośnie nieprzerwanie od dwudziestu lat (i w 2007 r. wyniósł niemal 70% (68%; zob. OECD 2006d: 67–73, OECD 2007a: 30–40). Jak to niedawno stanowczo ujęła Komisja, „aby przyciągnąć więcej finansowania, uniwersytety muszą przede wszystkim przekonać swoich interesariuszy – rządy, firmy, rodziny – że istniejące zasoby są wydajnie spożytkowywane oraz że nowe zasoby stworzyłyby jakąś wartość dodaną. Wyższego finansowania nie można uzasadnić bez przeprowadzenia głębokich zmian: finansowanie takich zmian jest głównym uzasadnieniem i głównym celem nowych inwestycji w edukację” (EC 2005b: 8). Zachęty do podejmowania transformacji w funkcjonowaniu publicznego szkolnictwa wyższego mogą pochodzić z nowych rozwiązań finansowych (które Komisja określa mianem nowych „kontraktów” zawieranych między uniwersytetami i społeczeństwami europejskimi).

Przez ostatnie półwiecze, pomimo rewolucji ilościowej, czyli umasowienia szkolnictwa wyższego, edukacja na wyższym poziomie w Europie pozostawała stosunkowo stabilna z jakościowego punktu widzenia, a jej podstawowa struktura pozostawała niezmieniona. Ale, jak to świetnie ujął Malcolm Skilbeck, przypomnijmy jeszcze raz, mamy dzisiaj do czynienia z fundamentalną zmianą: „Uniwersytet nie jest już spokojnym miejscem, w którym w równym tempie uczy się studentów, wykonuje prace badawcze i kontempluje wszechświat, jak w poprzednich

demograficznymi. Bardziej szczegółową analizę tego problemu zob. w: Kwiek 2009a.

stuleciach. Uniwersytet to potężny, skomplikowany, wymagający i konkurencyjny biznes, który wymaga stałego inwestowania na wielką skalę” (jak przypomina Malcolm Skilbeck, cytowany w OECD 2004a: 3). Kto uważa inaczej, ten przypuszczalnie się myli. Najważniejsze czynniki powodujące zmiany na całym świecie są do siebie strukturalnie niezwykle podobne (zob. Johnstone 2006). Popychają one systemy szkolnictwa wyższego coraz silniej w stronę rynku (czy quasi-ryнку; lub jak chcą Zemsky, Wegner i Massy – uniwersytety stają się *market sensitive*, a powinny stawać się *market-smart*, 2004) i konkurencji (oraz, nieco paradoksalnie, ku zwiększonej regulacji ze strony państwa w połączeniu z relatywnym zmniejszaniem finansowania publicznego)⁵⁹. Jak niedawno zauważył Fazal Rizvi, prywatyzacja stała się globalnie dominującym procesem, o którym zakłada się, że jest „jedynym sposobem zapewnienia wydajnego i skutecznego dostępu do usług publicznych, w tym do usług edukacyjnych”. Co więcej, „w większej części świata instytucje edukacyjne zachęca się, jeśli nie wręcz zmusza, do przyjmowania zasad dynamiki rynkowej w zarządzaniu ich najważniejszymi funkcjami” (Rizvi 2006: 65).

Przez dwa ostatnie stulecia „rynek” nie wywierał poważniejszego wpływu na uniwersytety: większość nowoczesnych uniwersytetów w Europie kontynentalnej została stworzona przez państwo i w okresie powojennego boomu była przez państwo niemal w całości finansowana (historycznie, zob. Rüegg 2004, de Ridder-Symoens, 1996; filozoficzne i historyczne ujęcia uniwersytetu – zob. Drozdowicz 1995, 2003). Przez ostatnich dwieście lat olbrzymia większość studentów uczyła się na uczelniach publicznych, a większość kadry akademickiej pracowała w publicznych instytucjach (w ramach wszystkich najważniejszych modeli uniwersytetu w Europie, które służyły z kolei jako wzorce dla innych, najczęściej kolonizowanych części świata,

⁵⁹ Publiczne uniwersytety coraz szerzej korzystają (muszą korzystać, ale i chcą korzystać) z metod generowania przychodów znanych do niedawna tylko z sektora prywatnego. Wiara, że państwa nie są już w stanie finansować ekspansji szkolnictwa wyższego i że szersze oparcie na prywatnych źródłach przychodu jest niezbędne staje się „niemal powszechna” (Rizvi 2006: 66).

niezależnie od tego, czy mamy tu na myśli francuski model napoleoński, niemiecki model humboldtowski, dominujący do dzisiaj w całej Europie Środkowej, czy też – i tu pojawia się już więcej zastrzeżeń terminologicznych – model brytyjski). Siły rynkowe kształtują dzisiaj zachowania sektora prywatnego w edukacji w Europie (od Portugalii i Hiszpanii, poprzez Włochy, wschodnie i zachodnie Bałkany, po Polskę i Estonię), ale – co jeszcze ważniejsze, coraz bardziej redefiniują one zarazem pośrednio misję tradycyjnych publicznych instytucji edukacyjnych (w stronę instytucji o organizacji i zarządzaniu bardziej biznesowym)⁶⁰. Coraz częstsze stają się zmiany statusu prawnego uniwersytetów w Europie – na przykład w stronę fundacji. Uniwersytety publiczne stające się fundacjami to już nie jest ani sektor publiczny, ani sektor prywatny (typu *non-profit* czy *for-profit*); to nowy, sprywatyzowany sektor niepubliczny i nieprywatny. Nadal nie jest jasne, w jaki sposób konkurencja między instytucjami publicznymi i prywatnymi w różnych częściach Europy (ale zwłaszcza w Europie Środkowej i Wschodniej, gdzie sektor prywatny jest najbardziej rozwinięty) oraz konkurencja mniej i bardziej biznesowych modeli zarządzania insty-

⁶⁰ Olbrzymim, ciągle tylko potencjalnym niebezpieczeństwem dla uczelni jest upowszechnianie myślenia, w ramach którego wartością samą w sobie jest równe traktowanie prywatnego i publicznego sektora w usługach (tutaj: w szkolnictwie wyższym). Globalnym źródłem argumentacji o koniecznym równouprawnieniu obydwu sektorów we wszystkich usługach są GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade*, funkcjonujące do 1993 r.), zastąpione w 1995 r. przez WTO (*World Trade Organization*). Każda próba włączenia usług edukacyjnych na wyższym poziomie do sektora globalnie liberalizowanych usług stanowi potencjalne zagrożenie dla finansowania (i funkcjonowania) uczelni publicznych – w tych krajach, w których istnieje rozbudowany sektor prywatny. Do podobnych idei (równouprawnienie sektorów) odwołują się polskie pomysły, z którymi się nie zgadzam: wprowadzenie czesnego w sektorze publicznym na podstawie argumentu równości sektorów oraz wprowadzenie możliwości kontraktowania kierunków studiów przez MNiSW w obydwu sektorach na podstawie tego samego argumentu. Krytykę zob. W: Kwiek and Arnhold 2010. O splocie GATT – WTO – szkolnictwo wyższe, zob. numer *Globalisation, Education, and Societies* pod red. Susan Robertson, „WTO/GATS and the Global Education Services Industry” (1/2003).

tucjami edukacyjnymi wpłynie na podstawową misję publicznego szkolnictwa wyższego⁶¹.

Pytania o nowe źródła uczelnianych dochodów i umasowienie szkolnictwa wyższego są z sobą ściśle powiązane, podobnie jak pytania o prywatyzację szkolnictwa wyższego w Europie, dostęp do edukacji i dopasowanie edukacji do rynku pracy. Koncepcje społeczeństwa opartego na wiedzy (i gospodarki opartej na wiedzy) zakładają kluczową rolę wysokiej stopy partycypacji w szkolnictwie wyższym dla konkurencyjności gospodarczej państw i regionów (zwłaszcza w ujęciach proponowanych przez organizacje ponadnarodowe: World Bank 2002, OECD 1999a, 2007i, Santiago et al. 2008a, 2008b)⁶². Sprawiedliwy dostęp do edukacji, ekspansja edukacyjna i masowe szkolnictwo wyższe stają się stopniowo najważniejszymi pojęciami teoretycznymi i terminami z dziedziny polityki edukacyjnej, obok takich pojęć i terminów, jak: wewnętrzne zróżnicowanie szkolnictwa wyższego, dywersyfikacja strumieni finansowych w szkolnictwie wyższym czy stratyfikacja populacji studentów. Jednak w jaki sposób miałyby się odbywać dalsza ekspansja systemów edukacyjnych w Europie w ramach istniejących rozwiązań organizacyjnych, administracyjnych i zwłaszcza finan-

⁶¹ Dobrym przykładem mogą znowu być transformacje publicznych uniwersytetów w Polsce – zdecydowanie w stronę organizacji parabiznesowych – pod wpływem dwóch form prywatyzacji: prywatyzacji wewnętrznej (oferowania na olbrzymią skalę płatnych studiów zaocznych w nominalnie bezpłatnym otoczeniu) oraz prywatyzacji zewnętrznej, silnie wspieranej, współtworzonej przez polskie środowisko akademickie – pojawienie się 326 (2008) prywatnych instytucji edukacyjnych w latach 1989–2008.

⁶² Nie możemy nie wspomnieć o fundamentalnej kwestii związanej z potencjalną zmianą statusu wiedzy powstającej w ramach nowego paradygmatu gospodarki opartej na wiedzy: wiedza staje coraz bardziej *wewnętrzną*, a nie *zewnętrzną* częścią procesów ekonomicznych. Jak piszą Jenny Ozga i Bob Lingard, redaktorzy tomu *Education Policy and Politics*, „wzrost gospodarczy jest uzależniony od maksymalizacji wyników pracowników wiedzy (*knowledge workers*) i wydajności zasobów wiedzy. [...] Wytwarzanie wiedzy znajduje się w coraz bliższych relacjach z polityką gospodarczą: liczy się to, co liczy się dla gospodarki” (Ozga and Lingard 2007: 77–78). Prowadzi to do potencjalnej redefinicji roli naukowca (roli znanej już rzecz jasna z sektora przedsiębiorstw).

sowych oraz w jaki sposób ekspansja ta miałaby przekładać się na lepsze dopasowanie oferty edukacyjnej do potrzeb i oczekiwań rynku pracy?⁶³ Niedawno opublikowany dokument Komisji Europejskiej (z grudnia 2008 r.) towarzyszący inicjatywie „New Skills for New Jobs: Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs” podkreśla potrzebę wyraźnego zwiększenia poziomu uczestnictwa w szkolnictwie wyższym i wiąże ją ze zmianami technologicznymi, globalizacją i nowymi formami organizacji pracy (EC 2008b: 23). Z kolei raport CEDEFOP prezentuje projekcję ilościową, opartą na analizie 25 krajów unijnych, wedle której niemal 19 mln nowych miejsc pracy powstających w Unii Europejskiej do 2020 r. będzie wymagało od pracowników posiadania wyższego wykształcenia (w porów-

⁶³ Dane z ostatnich lat w Polsce pokazują rosnącą dominację w polskim szkolnictwie wyższym grupy kierunków „nauki społeczne, gospodarka i prawo” wedle „grup kierunków” studiów GUS: z punktu widzenia potrzeb gospodarki grupa o małym znaczeniu, w porównaniu zwłaszcza z dwiema: „nauka” oraz „technika, przemysł i budownictwo”. Całkowita liczba studentów w grupie kierunków społecznych, biznesowych i prawnych nadal nieznacznie rośnie, natomiast grup technicznych utrzymuje się na tym samym, niskim poziomie (w perspektywie porównawczej OECD). W 2007 r. nadal około 31% studentów pierwszego roku w sektorze publicznym podjęło studia na studiach społecznych i pokrewnych, natomiast w sektorze niepublicznym było to 53%. Wielkim sukcesem transformacji oferty edukacyjnej sektora niepublicznego (oraz wyrazem mądrości studentów tego sektora) jest spadający od kilkunastu lat udział studentów pierwszego roku w tej dziedzinie kierunków: z 77% w 1998 do 62% w 2002 i 53% w 2007 r. Jednocześnie, co bardzo pozytywne, rośnie wyraźnie liczba studentów na kierunkach „nauka”: niemal dwukrotnie w obydwu sektorach wzrosła liczba studentów pierwszego roku (odpowiednio z 5,33% i 3,79% w 1998 do 10,51% i 6,54% w 2007). Badania najbardziej rozwiniętych krajów OECD pokazują, że długoterminowe pożądane zmiany w strukturze studentów w obydwu sektorach obejmują zmniejszanie się udziału kierunków społecznych i pokrewnych oraz zwiększanie się udziału kierunków „nauka” oraz „technika, przemysł i budownictwo”. Również absolwenci ostatnich dwóch grup kierunków studiów otrzymują najwyższą premię płacową za wykształcenie (tradycyjnie najniższą w obszarze OECD otrzymują absolwenci kierunków humanistycznych). W Polsce w ostatnich latach najszybciej w grupie kierunków społecznych i pokrewnych rośnie liczba studentów w niestacjonarnej części sektora niepublicznego oraz stacjonarnej części sektora publicznego (a spada w niestacjonarnej części sektora publicznego).

naniu z 13 milionami miejsc pracy wymagającymi od nich wykształcenia średniego i 12,5 milionów nie wymagających od nich żadnego formalnego wykształcenia bądź wykształcenia na najniższym poziomie, CEDEFOP 2008: 13). Zarazem analizy przeprowadzone przez OECD podkreślają, że w aktualnie dostępnych danych nie ma żadnych przesłanek sugerujących „efekt wypierania” (*crowding-out effect*) z rynku pracy osób gorzej wykształconych przez osoby lepiej wykształcone: „wprost przeciwnie, jak się wydaje, mamy do czynienia z pozytywnym wpływem na poziom zatrudnienia jednostek gorzej wykształconych w tych krajach, w których ma miejsce ekspansja edukacyjna” (Hanssen 2007: 18; zob. również Bassanini and Duval 2006).

Systemy edukacyjne w takich nowych krajach UE, jak: Polska, Rumunia i Bułgaria i w takich krajach starej Unii, jak: Portugalia, Hiszpania i Włochy z powodzeniem łączą wysoki wzrost poziomu uczestnictwa w szkolnictwie wyższym z (wewnętrzną lub zewnętrzną) prywatyzacją. Ogólny obraz jest stosunkowo klarowny – po pierwsze, poważna ekspansja krajowych systemów edukacyjnych była możliwa dzięki prywatyzacji (widocznej zwłaszcza w pierwszej grupie krajów w formie ekspansji sektora prywatnego); po drugie, poważna ekspansja owych systemów w ostatnich kilkunastu latach nie wymagała odpowiadającego mu wzrostu publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe, ani w wymiarze na głowę studenta, ani jako udział w PKB w analizowanych krajach. Jednak pojawia się tu wiele poważnych ograniczeń, które wymagałyby głębszych badań, przede wszystkim empirycznych⁶⁴. Ograniczenia te to przede

⁶⁴ Liczba uczelni prywatnych (w sensie OECD „niezależnych instytucji prywatnych”) jest największa w tych systemach, w których procesy umasowienia szkolnictwa wyższego zaczęły się z opóźnieniem w stosunku do krajów Europy Zachodniej, zwłaszcza w związku z transformacjami społecznymi i ekonomicznymi zapoczątkowanymi stopniowym upadaniem systemów komunistycznych. W roku akademickim 2003/2004, wedle najnowszych danych UNESCO-CEPES, najwięcej tego typu uczelni oprócz Polski funkcjonowało w Bułgarii (14), Estonii (24), na Litwie (17) i Łotwie (19), w Macedonii (40), Rumunii (67) i Słowenii (27). Ponadto w Federacji Rosyjskiej ich liczba zbliżała się do 400, a na Ukrainie do 200 (UNESCO-CEPES, http://www.cepes.ro/information_services/statistics_04.htm). W badaniach nad szkolnictwem

wszystkim, oprócz wątpliwości dotyczących jakości wykształcenia, umiejętności i kompetencji absolwentów opuszczających sektor prywatny i sprywatyzowaną część sektora publicznego (w polskim przypadku – płatne studia zaoczne), odpowiedź rynku pracy na rosnący dostęp do edukacji na wyższym poziomie poprzez prywatyzację w obydwu formach. Pojawiają się następujące pytania: czy prywatyzacja jest dobrym rozwiązaniem problemu koniecznego podnoszenia poziomu uczestnictwa w szkolnictwie wyższym w tych systemach, w których wszystkie tradycyjne sposoby, finansowane przez państwo wydają się strukturalnie trudne do osiągnięcia, przede wszystkim z powodów finansowych ograniczeń ekspansji systemów edukacyjnych? Jeśli ekspansja poprzez prywatyzację (w obydwu odmiennych formach) jest dobrym rozwiązaniem, to czy jest to taki jej rodzaj, jakiego potrzebują krajowe rynki pracy oraz rynek pracy w Europie jako całości? Jak absolwenci pochodzący z tych (stosunkowo) młodych segmentów szkolnictwa wyższego oceniają siebie na rynku pracy i jak oceniają ich pracodawcy, zwłaszcza w porównaniu z absolwentami z tradycyjnym, dziennym wykształceniem zdobytym w instytucjach publicznych? Czy trendy obserwowane w publicznym i prywatnym szkolnic-

wyższym powszechnie uznaje się, że sektor prywatny w Europie powstawał przede wszystkim w tych krajach, w których radykalnie wzrastały aspiracje edukacyjne młodzieży, a zarazem nie istniały możliwości finansowania wzrostu liczby studentów z funduszy publicznych. Sektor prywatny otrzymał zielone światło na wprowadzenie płatnych form studiów w systemach, w których uczelnie publiczne były bezpłatne (finansowane z podatków). Całkowity brak sektora prywatnego lub jego marginalne znaczenie w olbrzymiej większości krajów dawnej UE-15 wynika przede wszystkim z braku potrzeby jego istnienia. Systemy zachodnie ewoluowały w stronę systemów masowych od kilku dziesięcioleci, a ewolucja ta była finansowana ze środków publicznych. Rosnącej liczbie studentów towarzyszyły rosnące nakłady na szkolnictwo wyższe, najczęściej nie tylko w wymiarze nominalnym, ale także w przeliczeniu na studenta. Taki rozkład priorytetów finansowych w krajach transformacji, w tym w Polsce, wydawał się niemożliwy. Ponadto nowoczesne uniwersytety europejskie były instytucjami państwowymi i nie istniała tradycja funkcjonowania prywatnych instytucji edukacyjnych (tak rozpowszechniona np. w Japonii czy Korei, w których sektor ten przyjmuje obecnie 80% studentów).

twie wyższym są izomorficzne czy rozbieżne? Oraz w jaki sposób wewnętrzna prywatyzacja instytucji publicznych (mechanizmy współodpłatności za studia w ramach kształcenia, przedsiębiorczości akademickiej w ramach badań naukowych i działań podejmowanych w ramach trzeciej, regionalnej misji uniwersytetu, w tym przede wszystkim rosnąca zależność finansowa od dodatkowego, zewnętrznego i najczęściej pozabudżetowego finansowania) przyczynia się do ich transformacji od wewnątrz, na przykład wymuszając lub promując pewne wzorce zachowań badaczy i jednostek uczelnianych? Najważniejsze formy prywatyzacji szkolnictwa wyższego w Europie pozostają nadal niemal całkowicie poza zainteresowaniem badaczy szkolnictwa wyższego, zwłaszcza z szerszej, europejskiej perspektywy porównawczej. Zarazem prywatyzacja jest dyskutowana w wielu krajach UE, w tym we wszystkich krajach z obydwu wymienionych tu grup, a w kilku z nich jest planowana bądź wprowadzana w życie w innych usługach publicznych (głównie w sektorze emerytalnym i sektorze opieki zdrowotnej, czego najbliższym przykładem są polskie reformy)⁶⁵.

⁶⁵ Ekspansja szkolnictwa wyższego w Polsce poprzez prywatyzację wewnętrzną (rozwój sektora prywatnego) i wewnętrzną (finansowe mechanizmy rynkowe w sektorze publicznym) zmusza do stawiania pytań o zatrudnialność absolwentów pochodzących z obydwu segmentów płatnych studiów. O ile związki między instytucjami publicznymi i rynkiem pracy były w Europie szczegółowo badane, o tyle związki między instytucjami prywatnymi (i płatnym segmentem publicznym) i rynkiem pracy pozostają niemal całkowicie niezbadane. Dane zbierane przez GUS w Polsce nie pozwalają na identyfikację na rynku pracy absolwentów uczelni publicznych i prywatnych – chociaż pozwalają na wskazanie bardzo wysokiej premii płacowej za wykształcenie (jednej z pięciu najwyższych w gospodarkach OECD, niezależnie od stosowanej metodologii – *internal private rate of return* czy tradycyjnej *wage premium on education*). Zwrot inwestycji w edukację na wyższym poziomie, jak pokazują badania struktury wynagrodzeń, jest rzecz jasna wyższy dla pracowników sektora prywatnego i niższy dla pracowników sektora publicznego oraz wyższy dla mężczyzn i niższy dla kobiet. Paradoksalnie, jest wyższy dla mężczyzn i kobiet z wykształceniem licencjackim zatrudnionych w sektorze prywatnym (152% i 161%) niż dla mężczyzn i kobiet z wykształceniem magisterskim w sektorze publicznym (121% i 117%). Zob. GUSb 2009: 64.

4. Nowi interesariusze uniwersytetu a związki kształcenie/badania naukowe

W Europie rola nowych interesariuszy uniwersytetu (dotychczas w sektorze publicznym, w sensie praktycznym, a nie tylko werbalnym, stosunkowo mało istotnych) w następnej dekadzie będzie radykalnie rosła. Uniwersytety w warunkach masowości szkolnictwa wyższego będą musiały coraz bardziej odpowiadać już nie tylko na zmieniające się oczekiwania państwa, ale również na radykalnie nowe potrzeby studentów, pracodawców i przemysłu oraz regionów, w których są ulokowane (zob. wymiar regionalny funkcjonowania uczelni w Arbo and Benneworth 2006, Goddard 2000, OECD 2005f, 2007i). Relacje między interesariuszami mogą zatem zostać w poważnym stopniu przeformułowane. Jak wspominaliśmy, przypuszczalnie zmaleje finansowa rola państwa, a wzrośnie jego rola nadzorująca, wzrośnie również rola studentów i rynku pracy w sektorze uczelni nastawionych bardziej na kształcenie; oraz wzrośnie rola przemysłu i regionów w sektorze uczelni nastawionych bardziej na badania naukowe (czyli wśród tradycyjnie bardziej elitarnych uniwersytetów). I wreszcie – co istotne w kontekście atrakcyjności kariery akademickiej – zmaleje rola kadry akademickiej jako interesariusza uczelni: kadry, która będzie coraz bardziej traktowana jako „akademicka siła robocza” (*academic labor force*), reprezentująca albo zaawansowany „przemysł oparty na wiedzy” (*knowledge industry*, w przypadku uniwersytetów badawczych, czyli *knowledge-intensive universities*), albo coraz mniej wyszukany i coraz bardziej zróżnicowany co do poziomu i jakości kształcenia sektor „kształcenia i szkolenia” (*teaching and training*), by pozostać w obrębie pierwotnych sformułowań pokazujących kierunek zachodzących zmian. Na planie bardziej ogólnym, umasowienie szkolnictwa wyższego jest powiązane z rosnącym znaczeniem owych nowych interesariuszy (jak napisał Guy Neave na temat procesów zachodzących w Europie kontynentalnej, „ponowne odkrycie ‘interesariuszy’ jako jednego z wymiarów polityki edukacyjnej jest blisko związane z powstaniem uniwersytetu masowego”, Neave 2002a: 17).

Jednak uniwersytety w wirze transformacji nie mogą zapominać o swoim kluczowym interesariuszu wewnętrznym – właśnie o kadrze akademickiej. Wśród transformacji i adaptacji do nowych wyzwań zwanych potocznie gospodarką opartą na wiedzy, społeczeństwem wysokich umiejętności, społeczeństwem postindustrialnym, globalnym itp., uczelnie nie mogą zapominać o potrzebie bycia atrakcyjnym i konkurencyjnym miejscem pracy i realizacji zawodowej dla naukowców, niezależnie od tego, jak bardzo chciałyby zredefiniować (czy może raczej – zredukować) ich tradycyjne potrzeby, ukształtowane w ramach tradycyjnego uniwersytetu nowoczesnego. Zwłaszcza że coraz bardziej rośnie przepaść między *professionals* zatrudnionymi w sektorze prywatnym a *academics* zatrudnionymi na europejskich uczelniach: najlepiej radzące sobie segmenty klasy średniej (*creative class* Richarda Floridy czy *symbolic analysts* Richarda B. Reicha) mają coraz mniej wspólnego z naukowcami z sektora publicznego, co już dzisiaj w wielu dziedzinach nauki staje się olbrzymim problemem zastępowalności pokoleń, zob. Florida 2002, Florida 2008, Reich 1992 czy wreszcie Frank 2007; szczegółowe analizy pensji akademickich w Europie zob. najnowszy tom EC 2007c). W centrum łańcucha edukacyjnego i łańcucha badawczego na uczelniach znajduje się naukowiec (a w Polsce tak zwany pracownik naukowo-dydaktyczny) i to z nim ma kontakt student (oraz to on prowadzi badania naukowe). Coraz bardziej zróżnicowane potrzeby studentów – będące pochodną między innymi zróżnicowanej populacji studenckiej w umasowionych systemach edukacji – już dzisiaj prowadzą do różnicowania systemów i instytucji (oraz, równolegle, do różnicowania profesji akademickiej). Spodziewana ewolucja profesji akademickiej w kolejnej dekadzie może ją w fundamentalny sposób zmienić, zwiększyć jej heterogeniczność i przy okazji przeorać tradycyjne relacje między kształceniem i badaniami naukowymi na uniwersytetach europejskich. Procesy te za oceanem, w ramach modelu anglosaskiego, są już bardzo zaawansowane i szeroko badane w literaturze przedmiotu⁶⁶.

⁶⁶ Zob. choćby wyniki globalnego projektu badawczego CAP (*Changing Academic Profession*) w dwóch tomach RIHE 2009 i RIHE 2008. Polska do

Tradycyjny humboldtowski model uniwersytetu harmonijnie łączył z sobą kształcenie i badania naukowe, ale był zarazem zasadniczo nastawiony na potrzeby kadry akademickiej (czyli był *faculty-centered*, zob. Fallon 1980, Röhrs 1995, Readings 1996, Kwiek 2006a: 81–138, 2006b). Model anglosaski, wywodzący się między innymi od Johna Henry’ego Newmana, był z kolei w dużej mierze nastawiony na kształcenie i na studentów (czyli był *student-centered*, zob. Pelikan 1992, Rothblatt 1997, Rüegg 2004). Zmagania między dwiema konkurującymi dziewiętnastowiecznymi ideami tego, czym powinna być instytucja uniwersytetu, nadal trwają. Pytanie o to, w jaki sposób łączyć kształcenie i badania naukowe, w jakiego typu instytucjach edukacyjnych te oddzielne misje można nadal z sobą łączyć oraz w jaki sposób je finansować w różnych częściach coraz bardziej różnicujących się systemów edukacyjnych i w różnych dziedzinach nauki traktowanych jako priorytetowe w różnych częściach Europy – stanie się pytaniem fundamentalnym w latach 2010–2020. Czy atrakcyjne uniwersytety europejskie w 2020 r. będą bliższe amerykańskiemu i brytyjskiemu (anglosaskiemu) modelowi uniwersytetu, który tradycyjnie był o wiele bardziej zorientowany na studentów niż kontynentalne modele uniwersytetu w Europie (tradycyjnie bardziej „oligarchiczne”, w sensie *academic oligarchy*, jakiego Burton Clark użył w odniesieniu do uniwersytetów włoskich)? Najprawdopodobniej odpowiedź na to pytanie jest pozytywna, ale i wymaga dalszego zróżnicowania. Większa część szkolnictwa wyższego w Europie, oprócz jego najbardziej elitarnych segmentów badawczych, zacznie bardziej koncentrować się na studentach i ich coraz wyraźniej formułowanych (również przez państwowe, a z czasem ogólnoeuropejskie komisje akredytacyjne) potrzebach. Wsparciem tych tendencji jest Proces Boloński, który niemal w całości koncentruje się na kształceniu i potrzebach studentów – z niemal całkowitym pominięciem problematyki badań naukowych.

CAP przystąpiła w 2010 r. w ramach projektu EUROAC (*The Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges*) Europejskiej Fundacji Nauki, którym kieruje – ale szczegółowe wyniki badań porównawczych będą znane najwcześniej w 2011 r.

Większość nieelitarnych instytucji edukacyjnych w Europie (w tym niemal wszystkie instytucje prywatne niemal w całości uzależnione od opłat za studia wnoszone przez studentów) jest już zorientowana na kształcenie studentów, natomiast uniwersytety są nadal w stanie łączyć ich kształcenie z prowadzeniem badań naukowych. Jednak jak zauważa raport European University Association na temat wpływu Procesu Bolońskiego na zmieniające się misje uniwersytetu:

[...] coraz bardziej rośnie świadomość, że najistotniejszym dziedzictwem procesu [bolońskiego] będzie *zmiana paradygmatu edukacyjnego na kontynencie*. Instytucje powoli odchodzą od systemu kształcenia formowanego przez nauczycieli w stronę idei szkolnictwa wyższego skoncentrowanego na studentach. Tym samym reformy [bolońskie] kładą fundamenty pod budowę systemu dostosowanego do odpowiadania na rosnącą różnorodność potrzeb studentów. Instytucje i ich kadra dopiero zaczynają sobie powoli uświadamiać potencjał reform bolońskich dla tych celów (*Trends V*: 8, podkr. moje MK).

Sformułowania dotyczące potrzeby głębokich zmian systemowych związanych z kształceniem na uniwersytetach pojawiają się również w komunikacie londyńskim Procesu Bolońskiego z 2007 r. (który zakłada „ruch w kierunku szkolnictwa wyższego skoncentrowanego na studentach”, London Communiqué 2007: 2). Transformacje szkolnictwa wyższego do 2020 r. można będzie traktować jako potężne zmiany paradygmatyczne tradycyjnych uniwersytetów pod europejskimi hasłami Procesu Bolońskiego, i to zarówno tych osadzonych w humboldtowskiej tradycji niemieckiej, jak i tych osadzonych we francuskiej tradycji napoleońskiej. Szczególnie dotyczyć to będzie instytucji w nowych krajach unijnych w Europie Środkowej, które są nadal w dużej mierze łagodnie elitarne, stosunkowo konserwatywne i zarazem skoncentrowane na kadrze akademickiej. Misje uniwersyteckie już dzisiaj ulegają silnej redefinicji, a ich zmiany, na przykład w kierunkach proponowanych powyżej, a koncentrujących zadania uczelni na studentach i ich kształceniu, mogą wymagać fundamentalnej rekonstrukcji ról społecznych instytucji edukacyjnych (oraz rekonstrukcji ról społecznych kadry akademickiej). Poważnej redefinicji może zatem

zostać poddana najważniejsza bodaj cecha współczesnych europejskich uniwersytetów – łączenie kształcenia studentów i badań naukowych w ramach podstawowej misji uniwersytetu. Tym samym, jak się wydaje, konsekwencje Procesu Bolońskiego w takim wymiarze na poziomie europejskim, krajowym, instytucjonalnym i indywidualnym (czyli na poziomie poszczególnych naukowców) pozostają nie do końca uświadamiane. Pośrednio, poprzez wysunięcie na czoło priorytetów studentów i misji kształcenia, Proces Boloński stanowi bodaj najpoważniejsze jak dotąd praktyczne zakwestionowanie tradycyjnych, nowoczesnych ról uniwersytetu pochodzących z tradycji humboldtowskiej – zwłaszcza w wersji najbardziej elitarnej, czyli reprezentowanej przez najlepsze uczelnie (kategoryzowane jako *research universities*). Kształcenie – tak, badania naukowe – być może, tak podsumować można obecne trendy związane z bolonizacją edukacji (dodajmy, że badania naukowe stoją u podstaw transformacji uniwersytetów europejskich w równoległym procesie powstawania *European Research Area* i promowania „agendy modernizacyjnej europejskich uniwersytetów” przez Komisję Europejską. Coraz wyraźniejszy staje się zatem podział na olbrzymią większość uczelni europejskich, których zadaniem jest przede wszystkim kształcenie kilkunastu milionów europejskich studentów i 10–20% najlepszych uczelni, na których koncentrują się badania naukowe)⁶⁷.

Bruce Johnstone i Pamela Marcucci podejmują zagadnienie przyszłości badań naukowych na uniwersytecie w kontekście amerykańskim i dochodzą do równie pesymistycznych wniosków:

⁶⁷ Polska polityka edukacyjna nie akceptuje jak dotąd takiego – coraz bardziej naturalnego – podziału, chociaż najnowsze strategie rozwoju szkolnictwa wyższego (np. strategia IBNGR i Ernst & Young z 2010 r., której byłem współautorem) stawiają na silne zróżnicowanie podstawowych zadań uczelni i ich nowe klasyfikacje. W praktyce w Polsce już dzisiaj mamy do czynienia z potężną koncentracją środków na badania: jak pokazują szczegółowe analizy rocznych sprawozdań finansowych uczelni z 2008 r., 80% wszystkich środków badawczych na 326 uczelniach publicznych i prywatnych koncentruje się w 20 uczelniach, przy czym Uniwersytet Warszawski dysponuje 10%.

Zarówno opinia publiczna, jak i rządy wykazują tendencję do ujmowania uniwersytetów i college'ów jako miejsc *kształcenia*. Ważna misja *prowadzenia badań naukowych* w tych instytucjach, które określamy mianem uniwersytetów może tym samym stać się jeszcze niższym priorytetem, albo może zostać w inny sposób zniekształcona poprzez podnoszenie wysokości przelicznika liczby studentów przypadających na jednego naukowca i poprzez potrzebę poświęcania większej ilości czasu przez kadre akademicką na kształcenie studentów bądź na poszukiwanie przychodów z działalności przedsiębiorczej, albo na jedno i na drugie. [...] Badania naukowe być może będą prowadzone głównie na uniwersytetach i w instytutach badawczych krajów rozwiniętych [...] albo będą realizowane głównie w oparciu o inwestycje biznesowe i prywatne (Johnstone and Marcucci 2007: 3).

Świat społeczny, kulturowy i ekonomiczny zmienia się na naszych oczach; zmieniają się też populacje studentów i instytucje edukacyjne (coraz bardziej przymuszane, głównie przez zmiany w finansowaniu oraz zmiany stopniowo wprowadzane w ramach definiowania kwalifikacji w Procesie Bolońskim, do odpowiadania na potrzeby studentów, absolwentów i rynku pracy). Szkolnictwo wyższe podlega dzisiaj presjom płynącym naraz ze wszystkich stron – presjom wywieranym zarazem przez wszystkich swoich dawnych i nowych interesariuszy. Swoje często odmienne interesy mają studenci, kadra akademicka oraz rynek pracy, przemysł i region, a ponadto staje się ono coraz bardziej kosztowne (jak napisał Burton Clark o niezaspokojonych apetytach finansowych uniwersytetów, *more income is always needed: universities are expensive and good universities are very expensive*, Clark 1998: 26). W 2008 r. trzydzieści uniwersytetów amerykańskich dysponowało rocznym budżetem przekraczającym 1,5 mld USD – a z takim poziomem finansowania w Europie może konkurować bardzo niewiele instytucji (David P. Baker nazywa je *super research universities*, Baker 2008: 43). By podać polskie przykłady, przychody ogółem naszego szkolnictwa wyższego w 2008 r. wyniosły 14,79 mld PLN, czyli około 5 mld USD (GUS SWF 2009: 317), a budżety operacyjne największych polskich uczelni mieściły się w granicach 400–800 mln PLN rocznie (czyli 150–270 mln USD) – UW 783 mln PLN, UJ (z Collegium Medicum) 666 mln PLN, UAM

426 mln PLN oraz Politechnika Warszawska 563 mln PLN i AGH w Krakowie 461 mln PLN)⁶⁸. Pytanie o uniwersytety klasy światowej (skupiające uwagę badaczy *world class universities*) jest w tym kontekście pytaniem w olbrzymiej mierze – chociaż oczywiście nie tylko – pytaniem finansowym⁶⁹. Można się spodziewać, że w najbliższej dekadzie większość owych interesariuszy będzie wyrażała potrzeby odmienne od potrzeb wyrażanych tradycyjnie, a zarazem ich głos będzie coraz bardziej słyszalny (tak jak już się to dzieje w przypadku studentów uczelni prywatnych, którzy żyją w postnarodowym, ponowoczesnym i wysoce konkurencyjnym świecie i którzy najczęściej oczekują wykształcenia bardziej zawodowego niż ogólnego, kierując się raczej przeciwko tradycyjnemu wykształceniu w formie *Bildung*, czyli tradycyjnej niemieckiej kultywacji kultury i umysłu oraz przeciwko tradycyjnym, amerykańskim ideom rozwoju intelektualnego, ucieleśnianym w formie edukacji na najdroższych i najbardziej prestiżowych *liberal arts colleges* (zob. Kwiek

⁶⁸ Wszystkie dane wedle rocznych sprawozdań finansowych uczelni za 2008 r.

⁶⁹ Jak pisał Philip G. Altbach, analizując możliwości zaistnienia uniwersytetów badawczych klasy światowej na peryferiach świata naukowego (czyli na peryferiach najbogatszych gospodarek OECD), z jednej strony „wszyscy chcą mieć uniwersytety światowej klasy”, ale z drugiej strony „nic nie może zastąpić stałego i potężnego publicznego wsparcia finansowego. Bez niego rozwijanie i podtrzymywanie uniwersytetów światowej klasy jest niemożliwe” (Altbach 2006: 71, 74). Pytanie o możliwość i sensowność funkcjonowania uniwersytetów badawczych jest ostatnio szeroko podnoszone w literaturze, zob. choćby Altbach 2007c, Altbach and Balán 2007, Salmi 2009a, co wiąże się ściśle z rosnącą rolą globalnych rankingów uniwersytetów, opierających się w olbrzymiej mierze na porównywaniu mierzalnych wyników badawczych. Jak się wydaje, o ile w pierwszej dwusetce uczelni światowych żadna polska uczelnia nie ma szans zaistnieć przez wiele lat, o tyle w pierwszej setce uczelni europejskich mogłoby się ich znaleźć za parę lat kilka, na czele z UW i UJ. Zarazem tylko UW i UJ są naturalnymi kandydatami na Altbacha *flagship universities* w Polsce (zob. Altbach 2007c: 85–112); pozostałe, na przykład UAM i UW, jeśli dokładniej przyjrzeć się skali prowadzonych tam badań naukowych i strukturze ich finansowania, liczbie publikacji zagranicznych, skali i strukturze współpracy zagranicznej i międzynarodowej wymiany kadry akademickiej (jesteśmy w stanie od ręki podać kilkanaście parametrów), pozostają wyraźnie w drugiej lidze, i dzisiaj (co nie znaczy – za 10 lat) obie ligi dzieli od siebie przepaść.

2006a: 139–228, Neave 2000b, Readings 1996, Delanty 2001a, Biesta 2002, Sorkin 1983). Instytucje edukacyjne będą musiały się przekształcać choćby po to, aby zachować zaufanie publiczne (z którym bezpośrednio wiąże się otrzymywanie publicznych subwencji na funkcjonowanie). Jak to opisywał Neave, przejście do „społeczeństwa interesariuszy” wiąże się ściśle z ponownym zdefiniowaniem „wspólnoty w kategoriach interesów, za które uniwersytet ma być odpowiedzialny” (Neave 2002a: 12).

Rola rynku (czy też regulowanego przez rząd „quasi-ryнку”, zob. Teixeira et al. 2004) w edukacji rośnie, a zarazem rynek przeformułuje i poddaje różnorodnym naciskom nasze modele postępowania jako ludzi, obywateli, pracowników, pracodawców i wreszcie jako studentów i naukowców (krytykę braku konceptualizacji roli rynku w europejskim – a zwłaszcza środkowoeuropejskim – szkolnictwie wyższym w Procesie Bolońskim, zob. Kwiek 2004b). Nigdy dotąd instytucja uniwersytetu tak długo nie znajdowała się pod zmieniającymi się presjami swoich głównych interesariuszy. Również nigdy dotąd na całym świecie nie była ona obarczana tak powszechnie winą za niepowodzenia w wiązaniu wykształcenia z potrzebami studentów i rynku pracy (literatura poświęcona niedopasowaniu edukacji do rynku pracy – czyli *education/labor market mismatch* – jest potężna, zob. choćby Brown 2004, Brown 2005, Perryman et al. 2003, Teichler 2009, Santiago et al. 2008b, CEDEFOD 2008, OECD 2009f oraz zwłaszcza dwa tomy będące owocem badań CHEERS prowadzonych w Europie: *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives* oraz *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*, Teichler 2007c i Schomburg and Teichler 2006)⁷⁰. Niedopasowanie wykształcenia i umiejętności (*education and skills*) do rynku pracy

⁷⁰ Z perspektywy teoretycznej związków „rynek pracy – edukacja”, kluczowe są kilkudziesięcioletnie dokonania Ulricha Teichlera zebrane ostatnio w *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings* (Teichler 2009). Upraszczając, niedopasowanie stało się *endemic*, czyli na stałe obecne (Schomburg and Teichler 2006: 4).

zachodzi wtedy, kiedy mamy do czynienia z „różnicą między umiejętnościami, którymi dysponuje pracownik i umiejętnościami, które są niezbędne do wykonywania danej pracy. W szczególności praca wykonywana poniżej poziomu umiejętności jednostki ogranicza jej wydajność i prowadzi do ‘niewykorzystania’ (*underutilisation*) edukacji” (EC 2008b: 34). Zmienna „niedopasowania” była z powodzeniem używana w projekcie badawczym REFLEX (*Flexible Professionals in the Knowledge Society*) i można ją oprzeć na „własnej ocenie respondenta na temat jego pracy w odniesieniu do jego wykształcenia. Ocena własna jest traktowana jako najlepsza dostępna miara dotycząca pomiaru niedopasowania wykształcenie/wykonywana praca”⁷¹. Rozróżnienie na niedopasowanie edukacyjne i niedopasowanie umiejętności (*educational mismatch* i *skills mismatch*) jest bardzo istotne – są one z sobą ściśle powiązane, ale nie tożsame. Jak podsumowuje niedawne studium oparte na wynikach projektu badawczego CHEERS (*Higher Education and Graduate Employment in Europe*), „niedopasowania edukacyjne w żadnej mierze nie oznaczają niedopasowania między dostępną i wymaganą wiedzą i umiejętnościami. [...] Wielu absolwentów w [dobrze] ‘dopasowanych’ pracach donosi o niedopasowaniach umiejętności. Co więcej, poważna część ‘przeedukowanych’ absolwentów donosi o wysokim poziomie wykorzystywania umiejętności i niskim poziomie ich braku” (Allen and de Weert 2007: 72, zob. zwłaszcza oba tomy poświęcone wynikom tego projektu, Schomburg and Teichler 2006 oraz Teichler 2007c). W kontekście dynamiki prywatne/publiczne najciekawsze byłyby niedopasowania powiązane z kierunkiem studiów w specyficznym przypadku oferowania tych samych kierunków (wykształcenia i umiejętności) przez instytucje prywatne i publiczne⁷².

⁷¹ W związku z tym absolwentów można pogrupować w pięć kategorii dotkliwości niedopasowania – brak niedopasowania, niedopasowanie horyzontalne (praca odpowiadająca poziomowi wykształcenia, ale nie jego dziedzinie), niedopasowanie wertykalne (praca w swojej dziedzinie, ale nie na swoim poziomie), niedopasowanie zarazem horyzontalne i wertykalne oraz bezrobocie (Allen and van der Velden 2007: 223–224).

⁷² W jakiej mierze owa dynamika, która, jak się wydaje, otwiera instytucje prywatne i otwiera instytucje publiczne na płacących za studia studentów

Z tego choćby powodu otwarte pozostaje pytanie o kierunki, w jakich będą rozwijać się systemy edukacyjne w Europie w ramach poniekąd narzucanej im dzisiaj adaptacji do nowej rzeczywistości społecznej i ekonomicznej (patrz nowe miejsce uniwersytetów proponowane i przyjmowane przez nie w ramach Procesu Bolońskiego i Strategii Lizbońskiej) W tychże realiach rośnie rola rynku, a wykształcenie absolwentów ma być coraz mocniej zdefiniowane i sformalizowane w skali Europy (system wspólnych i porównywalnych *learning outcomes*, czyli wyników kształcenia) i związane ściśle z ich przyszłością zawodową i ekonomiczną⁷³.

Tak jak inne transformujące się instytucje sektora publicznego, tak i uniwersytety europejskie – tradycyjnie finansowane niemal w całości przez państwo i tradycyjnie specjalizujące się

prowadzi do dalszych problemów z równą dostępnością do szkolnictwa wyższego? Czy jego prywatyzacja prowadziła do pogłębiania nierówności, dalszego zróżnicowania i kolejnych stratyfikacji społecznych (jak sugerowałaby teza o „maksymalnie utrzymywanej nierówności”, wedle której nierówność w dostępie do wykształcenia na wyższym poziomie jest powiązana z poziomem nasycenia dostępu klas średnich do niższych poziomów wykształcenia, zob. Shavit, Arum, and Gamoran 2007)? Czy też prywatyzacja zmniejszyła w rzeczne nierówności? Empirycznie ugruntowane odpowiedzi można by podać na podstawie badania stopy zwrotu z inwestycji w edukację i poziomu zadowolenia z pracy absolwentów posiadających te same dyplomy (z tych samych kierunków studiów) otrzymane ze zróżnicowanych (tutaj: prywatnych i publicznych) instytucji, ujmowanych poprzez przybliżenie w formie oceny własnej absolwentów.

⁷³ Wyniki badań podaży i popytu kwalifikacji, poziomu bezrobocia i zarobków absolwentów oraz badania regionalnego rynku pracy nie są w Polsce upubliczniane w formacie odnoszącym się bezpośrednio do szkolnictwa wyższego. Przyszli studenci i ich rodziny nie dysponują przejrzystą informacją na poziomie kraju (w kontekście UE), regionu czy województwa na temat związków edukacji z rynkiem pracy, która pomagałaby im w podejmowaniu racjonalnych decyzji na temat wyboru kierunku studiów. Przyszli studenci i ich rodziny, coraz częściej opłacający koszty kształcenia, nie znają perspektyw zawodowych, jakie dają absolwentom poszczególne kierunki kształcenia. Chociaż większość tych i pokrewnych danych jest w Polsce zbierana na poziomie krajowym i regionalnym, to ich analiza w prostym formacie nie przebiega się do świadomości przyszłych studentów i ich rodzin w momencie podejmowania decyzji nt. wyboru kierunku studiów.

zarazem w kształceniu studentów i w badaniach naukowych – znajdują się dzisiaj pod potężną presją, aby rewidować swoje misje. I tak jak wszystkie inne instytucje publiczne muszą one konkurować o środki finansowe z instytucjami obsługującymi pozostałe usługi publiczne, równie silnie uzależnionymi od środków publicznych. Jednak priorytety publiczne zmieniają się na całym świecie – pamiętajmy w tym kontekście chociażby o procesie starzenia się Europy, w ramach którego już za kilkadziesiąt lat wola elektoratu będzie w zasadzie wola osób w zaawansowanym wieku produkcyjnym i w wieku poprodukcyjnym. Priorytety starszych generacji w ramach nowych, coraz bardziej urynkowionych systemów emerytalnych i coraz szerzej prywatyzowanych systemów ochrony zdrowia, mogą wyglądać radykalnie inaczej niż priorytety przyjmowane w dzisiejszych społeczeństwach opartych na ideach solidarności międzypokoleniowej (już dzisiaj zakłada się coraz częściej, że możliwe jest przesuwanie środków od edukacji do systemów ochrony zdrowia i systemów emerytalnych⁷⁴: poprawia się status finansowy osób starszych, maleje status finansowy pokolenia ich dzieci, zob. dyskusje w Powell and Hendricks 2009, a szczegółowe dane w odniesieniu do USA w Mishel, Bernstein and Allegretto 2007). I wcale nie muszą umieszczać wysoko na liście (publicznie finansowanych) priorytetów instytucji szkolnictwa wyższego. Dziesięć lat temu D. Bruce Johnstone przypominał z perspektywy amerykańskiej:

Chociaż nie ma żadnego powodu, aby szkolnictwo wyższe w sposób konieczny, wraz z upływem czasu, miało przegrywać w konkurencji o środki rządowe, to wydaje się, że wydatki na szkolnictwo podstawowe i średnie, infrastrukturę gospodarczą, opiekę zdrowotną i państwo opiekuńcze, a być może na przywracanie równowagi ekologicznej wyłaniają się jako obszary o wyższym priorytecie w wydatkach państwowych niż szkolnictwo wyższe w większości krajów świata (Johnstone 1999: 1).

⁷⁴ Jednocześnie, co Giuliano Bonoli w swojej analizie polityki reformowania sektora emerytalnego w Europie Zachodniej uznaje za cechę najbardziej uderzającą, reformy strukturalne postępowały pomimo powszechnego przekonania o rzekomej niemożności ich przeprowadzania. Zob. Bonoli 2000: 150.

Konsekwencje rosnącej konkurencji w zdobywaniu funduszy publicznych odnośnie do pytania o przyszłość splotu kształcenie/badania naukowe na uczelniach są dalekosiężne (w polskim przykładzie, wpływy uniwersytetów z tytułu prowadzenia badań naukowych stanowiły w 2007 r. mniej niż 10% (9,6%); w perspektywie najlepszych uniwersytetów badawczych Europy Zachodniej jesteśmy typowymi uczelniami kształceniowymi, bez rozbudowanych ambicji, ale i bez szerokich możliwości, uprawiania kosztownych i zaawansowanych badań naukowych)⁷⁵. Jak pisała w alarmującym tonie Rosemary Deem, „niedostateczne finansowanie publiczne może być także czynnikiem decydującym o przyszłych rolach i celach uniwersytetów w odniesieniu do kształcenia i badań naukowych. Uniwersytety zajmujące się tylko kształceniem studentów jako takie (w przeciwieństwie do instytucji szkolnictwa wyższego w ogóle) istnieją w formie finansowanej ze środków publicznych i prywatnych w wielu krajach, ale zarazem nie jest to dzisiaj norma w większej części Europy. Jednakże w przyszłości nie musi już tak być” (Deem 2006a: 285)⁷⁶. Trend odłączania badań naukowych od kształcenia w szkolnictwie wyższym (w tym na uniwersytetach) już się zaczął. Jak przypomina Vincent-Lancrin z OECD, podsumowując swoje analizy OECD-owskich, edukacyjnych baz danych: „badania naukowe mogą się równie dobrze koncentrować w stosunkowo niewielkiej części systemu edukacji,

⁷⁵ Po raz pierwszy tak dobitnie nasze peryferyjne miejsce na mapie badań naukowych Europy pokazały wyniki ostatnich niezwykle prestiżowych konkursów do European Research Council (ERC) – nasz udział w przyznanych grantach badawczych jest w nich śladowy, co zresztą było szeroko komentowane w polskiej prasie.

⁷⁶ Chociaż w krajach Europy Środkowej olbrzymia większość prywatnych instytucji edukacyjnych zajmuje się niemal wyłącznie kształceniem studentów (i nie ma ani ambicji badawczych, ani możliwości technicznych i finansowych prowadzenia badań naukowych), to w kategoriach finansowych nawet najlepsze uczelnie publiczne można uznać za instytucje kształceniowe. Zob. ogólnoeuropejskie badania na temat finansowania uczelni w CHEPS 2010b, a poprzednio CHINC (*Changes in European Higher Education Institutions' Research Income*, Salerno et al. 2005, i poziomy finansowania w ostatnich latach w OECD 2009b).

podczas gdy olbrzymia część instytucji będzie prowadziła bardzo niewiele badań, albo nie będzie ich prowadziła wcale” (co stanowi potężne wyzwanie dla tradycyjnej humboldtowskiej zasady jedności badań i kształcenia, *die Einheit von Forschung und Lehre*; zob. niemiecką ideę nowoczesnego uniwersytetu w: Kwiek 2006a: 81–138 i 2008e, oraz potężne wyzwanie dla kadry akademickiej, w tym dla jej tradycyjnego statusu społecznego i finansowego).

Europejskie systemy edukacyjne będą atrakcyjne w następnej dekadzie, jeżeli pośród nieuniknionych zmian uda im się zachować przestrzeń dla funkcjonowania tradycyjnych, elitarnych uniwersytetów, kierujących się tradycyjnymi misjami kształcenia studentów i uprawiania badań naukowych (oraz „trzecią misją”, zwaną w krajach anglosaskich służbą społeczeństwu, czyli *service to the society*)⁷⁷. Ponadnarodowy trend instytucjonalnego angażowania się takich instytucji, jak: Komisja Europejska, Bank Światowy czy OECD w radykalne reformułowywanie misji uniwersytetów jest potężny (i znajduje odbicie w dziesiątkach ich niezwykle wpływowych publikacji), zarówno w skali globalnej, zwłaszcza w krajach rozwijających się, jak i w europejskich krajach transformacji ustrojowej. Komisja Europejska jest ciągle jeszcze przekonana, zgodnie z tradycyjnymi kontynentalnymi modelami uniwersytetu, że kształcenie i badania naukowe są od siebie wzajemnie zależne i nawzajem się wzmacniają. Pojawiają się jednak w jej dokumentach wyraźne oznaki wahania, zwłaszcza w ramach dyskusji na temat Procesu Bolońskiego, a jedną z poważniejszych różnic między celami tegoż procesu a celami unijnej strategii lizbońskiej jest nastawienie pierwszej na reformowanie wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego (na potrzeby studentów)

⁷⁷ Warto wspomnieć anegdotycznie, jakie cechy miałyby atrakcyjna Europa (wedle Anthony’ego Giddensa): fiński poziom rozwoju ICT, niemiecka wydajność pracy, szwedzki poziom równości, duński poziom zatrudnienia, irlandzki wzrost gospodarczy, francuski poziom opieki zdrowotnej, luksemburski poziom dochodu krajowego per capita, norweski poziom edukacji, brytyjski kosmopolityzm i cypryjska pogoda... (Giddens 2006: 34). Warto szukać uzupełnienia – przez Polskę.

i nastawienie drugiej na reformowanie tylko tych uniwersytetów, które są zaangażowane w badania naukowe (czyli są *research-intensive*) i które dzięki temu mogą w sposób bezpośredni (a nie tylko pośredni, poprzez zwiększanie kwalifikacji europejskiej siły roboczej) wносить wkład do konkurencyjności europejskiej gospodarki poprzez innowacje, nowe patenty i transfer technologii (zob. np. EC 2004a na temat „Science and Technology, the Key to Europe’s Future”).

Z perspektywy tradycyjnego, elitarnego uniwersytetu badawczego funkcjonującego w ramach ideałów humboldtowskich, Proces Boloński może prowadzić do koncentracji na kształceniu studentów kosztem prowadzenia badań naukowych – a unijna Strategia Lizbońska poprzez priorytety finansowania prowadzi do przededefiniowania katalogu badań naukowych i prowadzących je dyscyplin naukowych (w Polsce trend ten jest już wyraźny, np. w ramach obszarów priorytetowych w ramach regionalnie i centralnie rozdzielanych funduszy strukturalnych UE czy też w obszarach wspieranych przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej – *bio-info-techno*)⁷⁸. Oba procesy, umownie na-

⁷⁸ W krajach zachodnich niemal wszędzie najważniejsze jest rozróżnienie (praktyczne lub ustawowe) na uniwersytety (badawcze) i wszystkie inne instytucje. Uniwersytety są *research-intensive*, a o przynależności do tej kategorii decyduje poziom otrzymywanego (państwowego i zewnętrznego) finansowania przeznaczonego na badania oraz jego udział w całości budżetu uczelni. Liczba studentów przeważnie nieznacznie przekracza kilkanaście-dwadzieścia kilka tysięcy (przykłady: Harvard, Columbia, Stanford, MIT, Yale itp., również Oksford i Cambridge w Europie), chociaż zdarzają się większe. Najlepsze uniwersytety amerykańskie (obecnie ponad 30) dysponują budżetami ponad półtora mld USD rocznie. Na tyle ustala się dzisiaj poziom finansowania niezbędny do stania się *world-class university* (minimum 0,5 mld więcej w przypadku uniwersytetu połączonego ze szkołą medyczną). Szacuje się (Jan Sadlak i David Ward), że w Europie może być w sumie w przyszłości około 50 uczelni światowej klasy, choć przeważnie o niższym budżecie Polska na powstanie uniwersytetu światowej klasy nie ma co liczyć przynajmniej przez kilka dziesięcioleci, natomiast może dysponować kilkoma ważnymi ośrodkami w skali europejskiej oraz kilkoma najważniejszymi ośrodkami naukowymi w naszym regionie. W Polsce, w związku z trendami w finansowaniu w ostatnich kilkunastu latach, mamy do czynienia ze stopniową, instytucjonalną dewaloryzacją wymiaru badawczego funkcjonowania polskich

zywane Bolońskim i Lizbońskim, równocześnie – chociaż z innych stron i z odmienną argumentacją – podmywiają fundamenty tradycyjnych modeli funkcjonowania uniwersytetów w Europie. Pytając o ich atrakcyjność w 2020 r., musimy poważnie brać pod uwagę konsekwencje obydwu procesów.

Atrakcyjność europejskiego szkolnictwa wyższego tradycyjnie polegała na umiejętności wiązania z sobą dwóch podstawowych misji, kształcenia i prowadzenia badań naukowych. Tradycja ta była bardzo silna w Europie, zwłaszcza kontynentalnej – ale już nie w innych częściach świata, zwłaszcza nie w krajach rozwijających się, które w ostatnich dziesięcioleciach gwałtownie powiększały swoje systemy edukacyjne i które są w olbrzymiej mierze nastawione na kształcenie. Badania naukowe prowadzi się tam niemal wyłącznie w wybranych, prestiżowych i elitarnych instytucjach, najczęściej położonych w stolicach tych krajów (nie wspominając o tym, że kraje OECD w 2007 r. nadal były odpowiedzialne za 80% badań naukowych w świecie, a Chiny za 55% badań prowadzonych poza krajami OECD, czyli na resztę świata oprócz krajów OECD i Chin przypadało mniej niż 10% wszystkich badań naukowych, zob. OECD 2005e: 28). Ponadto tendencja lokowania badań poza uniwersytetami – zwłaszcza w sektorze biznesowym – która dodatkowo sprzyja separacji badań i kształcenia, jest niezwykle silna od dwudziestu lat w Europie i w krajach anglosaskich. Zarówno publiczne, jak i prywatne fundusze na badania są coraz bardziej kierowane do biznesowego sektora badań i rozwoju, ponieważ z tym sektorem są coraz silniej związane nowe produkty i nowe, innowacyjne technologie. W rezultacie możliwość dalszego rozdzielania się badań i kształcenia na uniwersytetach (a nie tylko jak dotąd, w szkolnictwie wyższym w ogóle) – jako proces zagrażający tradycyjnej atrakcyjności profesji akademickiej dla nowego pokolenia naukowców – jest także wzmocniana przez

uczelnii (jako wymiaru, który w porównaniu z płatnymi studiami zaocznymi, a więc z wymiarem dydaktycznym, przynosi stosunkowo mały wkład do budżetów uczelni), w największym stopniu uniwersytetów, a w najmniejszym uczelni technicznych.

nowe przepływy publicznych i prywatnych środków przeznaczonych na badania. Przepływy te coraz mocniej faworyzują sektor przedsiębiorstw. Idea Komisji Europejskiej, aby kraje UE przeznaczały na badania naukowe i rozwój 3% PKB rocznie nie zakłada, że źródłem zwiększonego finansowania będzie państwo. W coraz większym stopniu, prywatne, biznesowe fundusze przeznaczone na badania (oraz, co bardzo ważne, fundusze publiczne) mogą być lokowane w prywatnych instytucjach badawczych i prywatnych laboratoriach korporacyjnych. Co zapewne nie jest kwestią dla badań naukowych (choćby radykalnie zmienia ich charakter, wprowadzając krótki horyzont czasowy między samymi badaniami a ich aplikacją), ale może być problemem dla charakteru uniwersytetów, skali finansowania badań akademickich i form przyszłej aktywności profesji akademickiej. Nowe kierunki przepływu środków na badania mogą w fundamentalny sposób wpłynąć na redefinicję misji uniwersytetów publicznych oraz bezpośrednio wpłynąć na naturę i cele pracy akademickiej.

Do 2020 r. konkurencja w szkolnictwie wyższym wzrosła radykalnie, i to w kilku wymiarach. Gospodarka, a wraz z nią rynek pracy absolwentów uczelni, w coraz większej mierze opiera się na konkurencji i w związku z tym instytucje akademickie najprawdopodobniej będą musiały coraz mocniej koncentrować się na swoich przewagach konkurencyjnych oraz przewagach konkurencyjnych swoich absolwentów jako na istotnym elemencie swojej misji (zwłaszcza gdyby powszechniej przyjęła się w Europie niechętnie dotychczas traktowana idea *cost-sharing*, czyli współodpłatności za studia: w dużej mierze wysoka pozycja absolwentów na rynku pracy mogłaby determinować wysokie miejsce uczelni w powszechnej świadomości). Jak się wydaje, uniwersytety, przede wszystkim na poziomie krajowym, będą oceniane przez opinię publiczną i umieszczane w krajowych rankingach właśnie pod względem pozycji swoich absolwentów na rynku pracy, obok równolegle funkcjonujących i opartych na wynikach badań naukowych rankingach globalnych i europejskich. Silne szkolnictwo wyższe będzie opierało się na kon-

kurencji (zob. Huisman and van der Wende 2004). Doskonałość w badaniach naukowych opiera się dzisiaj przede wszystkim na konkurencji – konkurencji jednostek, instytucji i krajów. Jak ujął to głośny raport Komisji Europejskiej na temat „granicznych badań naukowych” (*frontier research*), opublikowany przy okazji startu European Research Council, „pragnienie, aby być pierwszym, który dokona nowego ważnego odkrycia albo dokona postępu w teoretycznym rozumieniu sprawia, że naukowcy spędzają w pracy długie godziny. Konkurują między sobą przez cały czas – o fundusze, nowy sprzęt badawczy, najlepszych techników, publikacje w najlepszych czasopismach, nagrody [...] i inne wyrazy szacunku oparte na uznaniu” (EC 2005e: 35).

Unia Europejska jako całość pozostaje w tyle za USA i Japonią zarówno pod względem poziomu uczestnictwa w szkolnictwie wyższym, jak i poziomu konkurencyjności nauki. Ciągłe stosunkowo niewielu młodych ludzi w UE podejmuje kształcenie na wyższym poziomie (co w analizach Komisji prowadzi do konkluzji, że „szkolnictwo wyższe w Europie nadal nie jest atrakcyjną opcją dla poważnej części absolwentów szkół średnich”, EC 2005e: 11). Aby Europa osiągnęła taki poziom uczestnictwa w szkolnictwie wyższym, jakim mogą pochwalić się USA, musiałaby go zwiększyć o 50%, do czego rzecz jasna nie jest przygotowana instytucjonalnie, strukturalnie i finansowo (tzn. zwiększyć stopę partycypacji z 25% do 38%). Równocześnie zbyt wielu studentów w Europie przerywa studia i nie zdobywa uczelnianych dyplomów – tzw. poziom przetrwania w Europie jest zbliżony do poziomowi w USA (66%), ale jest niższy od średniej dla krajów OECD (70%), dla Korei (79%) czy Japonii (94%). Aktywna zawodowo część ludności w UE charakteryzuje się niższym poziomem wykształcenia niż jej konkurenci – wykształceniem wyższym dysponuje 23% osób czynnych zawodowo, podczas gdy dla Kanady wskaźnik ten wynosi 43%, dla USA 38%, a dla Japonii 36% (EC 2005e: 11–13; dla Polski jeszcze niedawno był on dwukrotnie niższy niż dla UE i prawie czterokrotnie niższy niż dla USA, ale obecnie jest równy średniemu poziomowi UE i wynosi 24,70%: według najnowszych badań

aktywności ekonomicznej ludności jeszcze w 2003 r. wynosił jedynie 15,35%, a już pod koniec 2009 r. osiągnął niemal 25%, co jeszcze raz potwierdza tezę, że polskie szkolnictwo wyższe to przynajmniej *access success story*, a najprawdopodobniej również *equity success story*, GUS 2010: 145). Wprowadzenie studiów licencjackich w ramach Procesu Bolońskiego z pewnością poprawi powyższe wskaźniki w Europie, przyciągając na uczelnie większą liczbę studentów, chociaż w wielu krajach reakcja rynku pracy na absolwentów uczelni z tytułami licencjata jest ambiwalentna. Silną stroną europejskich systemów edukacji jest kształcenie dużej liczby nowych doktorów – jednak liczba doktorów aktywnych na rynku pracy jest niższa niż w USA. Silne szkolnictwo wyższe musi być w stanie przyciągać (i zatrzymywać) najlepsze talenty z innych części świata, niezależnie od tego, czy byłiby to studenci, absolwenci, czy badacze i naukowcy. Obecnie finansowanie (państwowe i prywatne) szkolnictwa wyższego w UE w porównaniu z innymi częściami świata pozostaje na niskim poziomie. Średnia dla EU-25 wynosi 1,1% PKB rocznie, czyli jest na poziomie bliskim Japonii, ale poniżej Australii (1,5%) oraz znacznie poniżej Kanady (2,5%), USA (2,7%) i Korei (2,7%). Dogonienie USA w finansowaniu szkolnictwa wyższego w Europie wymagałoby dodatkowych nakładów na poziomie 150 mld EUR rocznie (EC 2005e: 21). UE zatem musi równocześnie poprawić dostęp do szkolnictwa wyższego, podnieść poziom uczestnictwa w szkolnictwie wyższym oraz zwiększyć poziom jego całkowitego (publicznego i prywatnego) finansowania. Wobec tego, w ramach spodziewanego niesprzyjającego otoczenia finansowego uczelni i całego sektora publicznego, jak się wydaje, UE w latach 2010–2020 może być zmuszona do eksperymentowania z opłatami za studia oraz z towarzyszącymi im programami subsydiowanych pożyczek studenckich (na temat opłat za czesne i pożyczek z perspektywy równości szans edukacyjnych, zob. zwłaszcza Johnstone and Marcucci 2007, Johnstone 2006, Salmi 2006, Salmi and Hauptmann 2006, a o krajach Europy Środkowej, zob. Kwiek 2008a, 2008c).

5. Nowe wyzwanie: sprzeczne wymagania wobec kadry akademickiej

Masowość systemów edukacyjnych (a tym samym coraz bardziej masowa kadra akademicka) w nieunikniony sposób prowadzi do nowych form zróżnicowania i stratyfikacji instytucji edukacyjnych i zatrudnionych w nich naukowców. Potrzebę zróżnicowania jakości instytucji edukacyjnych podkreśla Komisja Europejska, kiedy stwierdza, że „mobilizacja siły umysłów Europy i zastosowanie jej w gospodarce i na potrzeby społeczeństwa będzie wymagać o wiele więcej różnorodności wobec grup docelowych, sposobów kształcenia, punktów wejścia na uczelnie i wyjścia z nich, mieszanki dyscyplin i kompetencji w programach nauczania itp.” (EC 2005b: 5) niż dotychczas. Uniwersytety w większości krajów europejskich są nadal, tradycyjnie, nastawione na kadre akademicką (*faculty-centered*), a ich elastyczność wobec zmieniających się potrzeb studentów i rynku pracy jest niska (i dlatego, jak zauważa OECD, większość obecnie podejmowanych reform stawia sobie za cel „poprawienie poziomu odpowiadania uniwersytetów i państwowych instytucji badawczych na potrzeby społeczne i ekonomiczne”, OECD 2006: 11). Jednak studenci w nowym globalnym i unijnym dyskursie na temat uniwersytetów to coraz bardziej „klienci” instytucji edukacyjnych (co pozostaje w zgodzie z ideologią *New Public Management* i jest dobrze znane instytucjom prywatnym w krajach naszego regionu, zob. Altbach 2000, Antonowicz 2004) i coraz potężniejsi ich interesariusze. Publiczne instytucje akademickie w Europie nadal są w większości przypadków albo „humboldtowskie”, albo „prehumboldtowskie” – czyli nastawione na kadre akademicką i jej potrzeby. Jedynie w nielicznych przypadkach nazywane są „posthumboldtowskimi”, np. w Wielkiej Brytanii, Szwecji, Norwegii czy Holandii, gdzie uniwersytety są mniej skoncentrowane na kadrze akademickiej i gdzie nie istnieje powszechny związek między kształceniem i badaniami naukowymi (zob. tę interesującą taksonomię w Schimank and Winnes 2000 oraz Deem 2006a: 291). W najbliższej dekadzie będziemy świadkami stopniowego poszerzenia debaty

na temat zatrudnialności (*employability*) absolwentów prowadzonej przez uniwersytety równocześnie na kilku płaszczyznach: z państwem i jego agendami, pracodawcami, studentami i ich rodzicami oraz innymi interesariuszami uczelni⁷⁹. Na podstawie raportu European University Association wynika, że troska o zatrudnialność absolwentów stała się jednym z najważniejszych motorów zmian zachodzących na uniwersytetach europejskich – w 2007 r. 67% instytucji uznawało zatrudnialność swoich absolwentów za „bardzo istotną” (a w 2003 r. tylko 56%, *Trends V 2007*: 35). Zarazem pojęcie *employability*, pomimo swojej inherentnej niejasności i niedefiniowalności stanie się, jak się wydaje, jednym z kluczowych pojęć stosowanych w polityce edukacyjnej do ponownego przemyślenia atrakcyjności europejskich instytucji w przeszłości (tak jak już dzieje się w europejskiej polityce społecznej – zob. choćby European Employment Strategy i jej dokumenty: *New Skills for New Jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs*, EC 2008c, 2008d, czy *New Skills for New Jobs: Action Now* (EC 2010).

Uniwersytety europejskie będą nadal atrakcyjne, jeśli uda im się pogodzić z sobą powyższe (często przeciwstawne), coraz

⁷⁹ Różnica między „zatrudnieniem” i „zatrudnialnością” (*employment* i *employability*) jest kluczowa i niesie z sobą daleko idące konsekwencje: ten drugi termin przenosi odpowiedzialność za przyszłość zawodową absolwenta z państwa na niego samego, z państwa na jednostkę. Zwłaszcza w kontekście rosnącej w świecie roli kształcenia ustawicznego, własna „zatrudnialność” zależy od własnego „portfolio wiedzy” (Martin Carnoy). W nowej sytuacji społecznej, w której „praca” staje się „permanently tymczasowa”, jak pisze Carnoy, „pracownicy są stopniowo definiowani społecznie nie przez poszczególne, długoterminowe stanowiska, ale poprzez wiedzę, którą nabyli dzięki studiowaniu i pracy. To 'portfolio' wiedzy pozwala im na mobilność między firmami, a nawet mobilność między rodzajami wykonywanej pracy, w sytuacji, w której różne prace są ponownie definiowane” (Carnoy 1999: 33). Odpowiedzialność za teraźniejszość i przyszłość (ale i przeszłość) zawodową staje się w dużej mierze uprzywatniona i zindywidualizowana: zakładając, że istnieje sprawiedliwy dostęp do studiowania i szkolenia (oraz do ponownych, przyszłych szkoleń), to jednostka staje się odpowiedzialna za to, że nie jest „bogata w wiedzę” (*knowledge-rich*, w opozycji do *knowledge-poor*), że nie posiada odpowiedniego „portfolio” wiedzy, że jest „niezatrudnialna”.

silniej różnicujące się potrzeby. Pozostają one w silnej kolizji z tradycyjnymi, dwudziestowiecznymi oczekiwaniami społecznymi profesji akademickiej na najlepszych uczelniach. W związku z tym atrakcyjne systemy edukacji i atrakcyjne instytucje, będą musiały należeć uczciwy środek równowagi w ramach oczekiwanych (a często narzucanych) transformacji – tak aby profesja akademicka nie utraciła swojego głosu, i tym samym swojego miejsca na uniwersytetach. Paradoksalnie, wychodząc naprzeciw wszystkim interesariuszom, nie można zapominać o tych, którzy są rdzeniem instytucji edukacyjnych, czyli o kadrze akademickiej⁸⁰. Bliższe relacje uniwersytetów (a nie tylko politechnik) z przedsiębiorstwami, elastyczność programów edukacyjnych w obliczu zmieniającego się wymagań rynku pracy i spełnianie zawodowych potrzeb studentów tradycyjnie nie wiązało się dotąd jakoś szczególnie mocno z najważniejszymi wartościami

⁸⁰ Hipoteza robocza głosiłaby, że dynamika prywatne/publiczne w szkolnictwie wyższym wywiera wpływ na profesję akademicką pracującą w obydwu sektorach. Jednak o ile liczne globalne i kilka europejskich projektów badających zmieniającą się naturę pracy akademickiej, zadowolenie z pracy, ewoluujące relacje kontraktualne i pracownicze koncentrowało się na instytucjach publicznych (autor brał w kilku z nich udział, zob. Kwiek 2003e w: Altbach 2002 i Kwiek 2004d w: Enders and de Weert 2004), o tyle warto byłoby przeprowadzić podobne badania kadry akademickiej w szkolnictwie prywatnym, aby dostrzec dynamikę szerszych zmian całej profesji. Hipoteza tu stawiana brzmi, że mamy chyba do czynienia z wyłaniającym się strukturalnym izomorfizmem zmian w obu sektorach, oraz z rosnącym wpływem sposobu organizacji, stylów zarządzania i relacji kontraktualnych i pracowniczych charakterystycznych dla sektora prywatnego w ogóle, w tym dla prywatnego sektora edukacyjnego – na instytucje publiczne. Wedle wstępnej hipotezy, o ile podział na badania naukowe/kształcenie w sektorze prywatnym już się dokonał (i jest to sektor w skali globalnej, europejskiej i polskiej niemal całkowicie kształceniowy, z wyjątkiem uniwersytetów amerykańskich), dotychczasowy kontrast między sektorem prywatnym i sektorem publicznym może się stopniowo osłabiać w związku z silnym trendem lokowania i finansowania (zarówno publicznego, jak i prywatnego) badań naukowych poza szkolnictwem wyższym. Upraszczając – przypuszczalnie czeka nas rosnący izomorfizm między sektorem prywatnym i publicznym, czyli sektor publiczny stawający się coraz bardziej strukturalnie podobny do prywatnego, oraz oba sektory znacząco bardziej zaangażowane w trzecią, regionalną misję uczelni i większe zróżnicowanie pod kątem tego, w jakich częściach systemu edukacyjnego w ogóle prowadzi się badania naukowe.

profesji akademickiej w Europie kontynentalnej. Trudno dziś przewidzieć, w jakiej mierze owe fundamentalne wartości zostaną przeformułowane, w jakiej są one właśnie teraz renegotjowane w masowych systemach szkolnictwa wyższego. Jednak profesja akademicka – która w dużej mierze, w Polsce i w Europie, jest całkowicie nieświadoma szerszych procesów transformujących ich systemy edukacyjne i ich instytucje – może uznać te zmiany za niezwykle trudne do zaakceptowania (w Polsce cały system edukacji 2 mln studentów i system publicznych badań naukowych opiera się na około stu tysiącach osób, a ich liczba w od 1990 r. zwiększyła się zaledwie o 38 000, czyli o 63%). Z tego powodu uniwersytety będą atrakcyjne dla profesji akademickiej tylko wtedy, gdy nieuniknione skądinąd zmiany strukturalne systemów edukacyjnych i poszczególnych instytucji będą wyważone. Przeciążona i niedofinansowana (relatywnie, wobec innych grup zawodowych o najwyższych kwalifikacjach, czyli przede wszystkim tzw. *professionals*), a być może z czasem coraz bardziej sfrustrowana kadra akademicka nie uczyni uniwersytetów europejskich narzędziem rozwoju gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy (czyli szeroko promowanej „Europy Wiedzy”). Niestety, obserwowane trendy, zarówno w skali globalnej, jak i europejskiej, pokazują malejącą atrakcyjność kariery akademickiej, akademickiego miejsca pracy i akademickiego wynagrodzenia, a tym samym wskazują na potencjalnie rosnące problemy z pokoleniową zmianą warty – z zatrzymaniem na uczelniach najzdolniejszych absolwentów w przyszłości. Jedną z opcji możliwych w czasach finansowego zaciskania pasa w sektorze publicznym (analizowanego dla gospodarek OECD w odniesieniu do uniwersytetów już na początku lat dziewięćdziesiątych przez Garetha Williamsa, OECD 1990) mogłoby być dalsze różnicowanie sektora edukacyjnego, powiązane z celowym finansowaniem badań naukowych i dalszą ich koncentracją oraz z poluzowanymi widełkami płacowymi, uzależnionymi od krajowej klasyfikacji instytucji oraz krajowych i międzynarodowych rankingów, przy zwiększonych możliwościach mobilności akademickiej między nimi. Takie jest w zasadzie najogólniejsze przesłanie Strategii Lizbońskiej w od-

niesieniu do uniwersytetów: w tym celu niezwykle przydatne okazałyby się różne rankingi, klasyfikacje i różne – zajmujące się różnymi poziomami jakości kształcenia w zróżnicowanych pod względem jakości instytucjach – europejskie komisje akredytacyjne, o ile nie ingerowałyby bezpośrednio w zawartość programów nauczania i poszczególnych przedmiotów. Jak się wydaje, zamierzenia unijne idą w inną stronę: idea *European Quality Frameworks* (europejskich ram jakości) wzięła się z projektu *Tuning Educational Structures in Europe* (z 2000 r.), a można się obawiać, że skończy się smutnym podsumowaniem: od wskazówek do dyrektyw (czyli od luźnych *guidelines* do coraz bardziej wiążących *prescriptions*). I tej tendencji należy się obawiać. Dalsze starzenie się profesji akademickiej może powstrzymać tylko stopniowe wyrównywanie statusu ekonomicznego naukowców (w stosunku do innych najlepiej wykształconych grup profesjonalistów) – przynajmniej w najbardziej prestiżowych instytucjach. Tylko w takim przypadku akademia może stać się realną opcją kariery zawodowej dla najzdolniejszych studentów i doktorantów. Polepszenie statusu materialnego naukowców mogłoby zatrzymać proces, który Alberto Amaral nazwał niedawno „stopniową proletaryzacją profesji akademickiej – erozją jej relatywnych korzyści klasowych i korzyści związanych ze statusem społecznym” (Amaral 2007: 8).

Coraz bardziej zróżnicowane populacje studentów w Europie będą również wymagać coraz bardziej zróżnicowanych instytucji oraz (być może w konsekwencji) kadry akademickiej o zróżnicowanym charakterze. Może to oznaczać zmniejszanie ciągle stosunkowo wysokiego prestiżu społecznego absolwentów wyższych uczelni (liczonych dzisiaj w milionach osób) oraz wysokiego prestiżu społecznego i zawodowego większości badaczy (liczonych dzisiaj w setkach tysięcy osób w największych systemach edukacyjnych Europy). Uniwersalizacja szkolnictwa wyższego już dzisiaj wywiera potężny wpływ na społeczną stratyfikację naukowców, zwłaszcza w tych krajach, które doświadczyły największego wzrostu liczby studentów⁸¹.

⁸¹ Jak głosi pierwsze zdanie raportu poświęconego atrakcyjności akademickiego miejsca pracy w Europie: „w wielu krajach poważnym problemem

6. Wartości akademickie a nowe zadania uniwersytetów

Tradycje, wartości i normy mają w szkolnictwie wyższym olbrzymie znaczenie. To one, jak przypominają instytucjonałiści w badaniach organizacji, konstytuują (nowoczesny) uniwersytet. Istotna rola tradycyjnych wartości w europejskich systemach szkolnictwa wyższego musi zostać utrzymana, jeśli chcemy podtrzymania ich unikatowego miejsca w świecie (Komisja Europejska od kilku dziesięcioleci wspiera tzw. wymiar europejski w finansowaniu projektów badawczych i edukacyjnych). Wyzwania dla wartości akademickich i tradycyjnej organizacji pracy akademickiej w Europie przypuszczalnie nigdy nie były tak silne w ostatnim półwieczu jak właśnie dzisiaj. A w latach 2010–2020 będą jeszcze silniejsze. Nowym, szerokim kontekstem, w którym będą musiały funkcjonować uniwersytety może być kontekst, w którym zaufanie społeczne do instytucji publicznych, w tym do uniwersytetów, nie będzie już niemal automatycznie zagwarantowane, jak jeszcze kilkadziesiąt lat temu. To zupełnie nowa sytuacja, zmiana nastrojów społecznych dominujących w powojennej Europie, których odbiciem była gwarancja stosunkowo dobrego finansowania publicznego oraz uznawany powszechnie

są wzorce kariery zawodowej i warunki pracy kadry akademickiej oraz atrakcyjność akademickiego miejsca pracy dla kolejnego pokolenia badaczy. Problem atrakcyjności dotyczy perspektyw kariery zawodowej osób pracujących w sektorze szkolnictwa wyższego w porównaniu z innymi sektorami społecznymi, które wymagają wysokich kwalifikacji oraz rekrutacji młodych absolwentów do podjęcia kariery akademickiej” (Enders and de Weert 2004: 11). To stanowi echo ogólnej konkluzji Philipa Altbacha z jego globalnego projektu poświęconego profesji akademickiej, że „warunki pracy akademickiej pogarszają się wszędzie” (Altbach 2002: 3). Autor miał przyjemność uczestniczenia w obydwu projektach badawczych i w obydwu książkach opublikowano jego raporty na temat sytuacji w Polsce. Nowe, bardziej pozytywne światło na atrakcyjność kariery akademickiej rzucają (wyrywkowe) badania globalne w Rumbley, Pacheco and Altbach (2008), a w skali europejskiej oczekujemy na pierwsze analizy powstające w ramach anonsowanych już tu projektów badawczych CAP i EUROAC. W przypadku Polski liczymy na analizę porównawczą ponad 3700 rozbudowanych, dwudziestostronicowych kwestionariuszy ankietowych oraz stu wywiadów pogłębionych.

za niemal oczywisty wysoki status społeczny (a zarazem – ekonomiczny) profesji akademickiej, a zwłaszcza profesury uniwersyteckiej. Ważnym pytaniem byłoby, w jaki sposób utrzymać w Europie wspólne wartości akademickie – takie jak krytyczne badania naukowe, bezinteresowna nauka, wolność intelektualna, oddanie obiektywnej wiedzy naukowej itd. – które są wartościami uniwersalnymi (Scott 2003: 296).

Tradycyjne wartości akademickie, ściśle związane z odpowiedzialnością społeczną uniwersytetów i nauki – jak argumentuje Scott – muszą funkcjonować w ramach nowego kontekstu moralnego, w którym „wyższości tego, co publiczne, nad tym, co prywatne nie można uznawać już za oczywistą” (Scott 2003: 299). Ten nowy „kontekst moralny” jest bardzo popierany przez wyłaniającą się unijną politykę społeczną, zwłaszcza politykę promowaną w krajach Europy Środkowej, od 1989 r. eksperymentujących z różnymi formami prywatyzacji usług publicznych (Ferge 2001a, 2001b, Kwiek 2008c). Instytucje europejskie muszą nadal opierać swoje funkcjonowanie na tradycyjnych wartościach akademickich (zwłaszcza wolności akademickiej i autonomii instytucjonalnej), jeśli chcą podtrzymywać swoją atrakcyjność w tradycyjnej formie. Rzecz jasna istnieje jeszcze wiele innych form atrakcyjności tych instytucji, mniej tradycyjnych w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. I trudno przewidywać, w jakiej mierze te nowe formy mogą okazać się bardziej atrakcyjne choćby dla nowego, młodego pokolenia badaczy akademickich. Dzisiaj, jak się wydaje, tradycyjna atrakcyjność profesji akademickiej maleje we wszystkich badanych krajach europejskich, zwłaszcza w tych dziedzinach nauki, w których doktoraty stanowią przepustkę do kariery zawodowej w sektorze prywatnym (największa premia płacowa za doktorat funkcjonuje w sektorze prywatnym, a nie w publicznym sektorze akademickim, jak pokazują globalne statystyki wiążące wynagrodzenia z poziomem wykształcenia, zob. najnowsze dane nt. mobilności osób z doktoratem *Mapping Careers and Mobility of Doctorate Holders* (Auriol et al. 2007; zob. również Auriol 2007).

Szkolnictwo wyższe w UE jest obecnie dyskutowane w perspektywie postnarodowej (i charakterystycznie europejskiej),

w ramach której interesy Unii Europejskiej jako całości i interesy jej poszczególnych krajów członkowskich (czyli poszczególnych tradycyjnych państw narodowych) nie muszą się z sobą pokrywać. Powód wzmożonego zainteresowania szkolnictwem wyższym jest jasno określony: podczas gdy odpowiedzialność za uniwersytety spoczywa zasadniczo na poziomie krajowym (lub jeszcze niższym, regionalnym), najpoważniejsze wyzwania, przed którymi staje dzisiaj Unia Europejska są „europejskie, a nawet międzynarodowe czy też globalne” (EC 2003b: 9). Rośnie rozdźwięk między organizacją uniwersytetów na poziomie krajowym i rosnącą rolą tych wyzwań, które wykraczają poza granice narodowe – i rozdźwięk ten w latach 2010–2020 będzie się jeszcze pogłębiał. Dlatego właśnie Komisja Europejska głosi, że potrzebna jest zmiana w rozkładaniu akcentów między argumentacją narodową i argumentacją europejską, a nowych podstaw do prac z dziedziny polityki edukacyjnej na poziomie europejskim ma dostarczać Strategia Lizbońska, obecnie w formie strategii *Europe 2020*, w szczególności w połączeniu z rozwojem Europejskiej Przestrzeni Badawczej (zob. Keeling 2006, Kwiek 2004b, 2006b).

Konstruowanie swoiście europejskiej przestrzeni polityki edukacyjnej oraz wprowadzanie obowiązującej rozległe europejskiej polityki edukacyjnej i naukowej stało się nieodłączną częścią projektu „rewitalizacji” Unii Europejskiej w ramach szerokiego kulturowego, politycznego i ekonomicznego projektu europeizacji (zob. Lawn 2003, Corbett 2006, Maassen and Olsen 2007)⁸². Odpowiedzi na najpoważniejsze wyzwania, przed którymi staje dzisiaj Europa (takie jak choćby stopniowa utrata

⁸² Jak to ujął Martin Lawn, „Europa nie jest miejscem. [...] Europa jest projektem, przestrzenią znaczeń, trwającym procesem, a edukacja jest najważniejszą technologią, w ramach której można konstruować zarządzanie, porządkowanie i znaczenie. Bez edukacji Europa nie mogłaby istnieć. [...] Pojawienie się ‘europejskiej przestrzeni edukacyjnej’ jest procesem fundamentalnym dla współczesnego strukturyzowania Unii Europejskiej; oznacza ono nadejście kluczowej przestrzeni dyskursywnej, skoncentrowanej na edukacji, w której rozgrywa się legitymizacja, sterowanie i kształtowanie europejskiego zarządzania” (Lawn 2003: 325–326). Zob. również Dale 2009.

swojego dziedzictwa i swojej tożsamości, utrata przewag ekonomicznych wobec innych części świata, rezygnacja z aspiracji do rozwijania własnej wizji przyszłości ludzkości, redefinicja Europejskiego Modelu Społecznego itp.) powinny dostarczać edukacja, wiedza i innowacje. Jak napisano niedawno w raporcie *Frontier Research: The European Challenge*: „najbardziej właściwą odpowiedzią na wyzwania, przed którymi staje Europa jest zwiększenie jej zdolności tworzenia, absorpcji, rozpowszechniania i wykorzystywania wiedzy naukowej i technologicznej, a w tym celu edukacja, badania naukowe i innowacje muszą znaleźć się o wiele wyżej na europejskiej scenie polityki publicznej” (EC 2005e: 17). To kolejny przykład potężnego napięcia między wiedzą naukową powstającą w sektorze publicznym w Europie i wiedzą technologiczną (trzymając się powyższego rozróżnienia) powstającą w sektorze przedsiębiorstw. Napięcie to powoduje coraz szersze otwieranie się możliwości publicznego finansowania badań naukowych prowadzonych w sektorach nieakademickich, przede wszystkim korporacyjnych (zob. OECD 2006i, OECD 2008h i, pod kątem danych historycznych z ostatnich dwudziestu lat, OECD 2009c).

Komisja Europejska oczekuje od państw członkowskich, że europejskie systemy edukacyjne będą musiały prowadzić nieustanny dialog ze swoimi najważniejszymi interesariuszami na temat bieżących i przyszłych reform uczelnianej oferty programowej. Zarówno OECD, jak i Unia Europejska bardzo mocno wspierają wizję uniwersytetów elastycznie odpowiadających na zmieniające się potrzeby studentów, pracodawców, rynku pracy, przemysłu i regionu. Ich zdaniem tradycyjny typ kontynentalnego uniwersytetu w dużej mierze nie jest dzisiaj w stanie ani też nie wydaje się skłonny odpowiadać na powyższe potrzeby, o ile nie zostanie poddany radykalnej transformacji. Uniwersytety stają dzisiaj zatem w obliczu imperatywu „dostosowywania i dopasowywania się” do całej serii głębokich zmian strukturalnych, przez które przechodzi Europa (EC 2003b: 6). Muszą stawiać czoła jednocześnie wielu wyzwaniom, a swój potencjał mogą uwolnić jedynie dzięki przejściu „radykalnych zmian niezbędnych do tego, aby europejskie systemy edukacyj-

ne stały się dla świata autentycznymi punktami odniesienia” (EC 2003b: 11). Komisja uznaje restrukturyzację szkolnictwa wyższego (niektóre formy) za niezbędną, zwłaszcza w ramach o wiele szerszych idei integracji europejskiej zastosowanych do sektora szkolnictwa wyższego (co jest motywem integracji poprzez *spill-over*, w ramach której integracja w pewnych dziedzinach gospodarki prowadzi do nacisków funkcjonalnych na integrację w pokrewnych dziedzinach, w tym wypadku w dziedzinie edukacji, jak głosi neofunkcjonalizm w teoriach integracji, zob. Barkholt 2005: 23), wyrażanych w ideałach wspólnej europejskiej przestrzeni edukacyjnej i przestrzeni badań naukowych i innowacji. Celem uniwersytetu w ujęciu Komisji jest tworzenie takiej przestrzeni dla badań naukowych, w której zasoby naukowe wykorzystuje się do „tworzenia miejsc pracy i zwiększania konkurencyjności ekonomicznej Europy” (EC 2001: 1). Niesie to z sobą nowy dyskurs na temat celu funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Europie, odległego od tradycyjnego celu, w którym rola zewnętrznych interesariuszy uczelni innych niż państwo (oraz interesariuszy wewnętrznych innych niż kadra akademicka) była ograniczona. Zmiana dyskursów i koncepcji używanych w dyskusjach na temat przyszłości uniwersytetów publicznych stanowi odbicie o wiele szerszych procesów społeczno-ekonomicznych, które, jak się wydaje, wywierają coraz większy wpływ na cały sektor publiczny w gospodarkach Europy Zachodniej. W świetle tego, co powyżej napisaliśmy, zachowanie status quo – czy też utrzymanie aktualnych społecznych i ekonomicznych *modi operandi* większości uniwersytetów zachodnioeuropejskich – będzie bardzo trudne. Strukturalne wpływy, trendy i wyzwania są wielowymiarowe i wielopoziomowe, a konsekwencje przewidywanych transformacji – dalekosiężne. Z całą pewnością coraz bardziej oddalają się od siebie dwa dyskursy związane z celami funkcjonowania uniwersytetów: dyskurs globalny, ponadnarodowy i unijny (znajdujący odbicie w krajowych dyskursach reform systemowych), oraz tradycyjny dyskurs wspólnoty akademickiej, głęboko osadzony w klasycznych zestawach wartości i norm akademickich, akademickiej tożsamości i lojalności silnie przeciwstawi-

nej innym typom tożsamości i lojalności, kodeksach postępowania, standardowych procedurach operacyjnych czy sposobach dystrybucji prestiżu. Zmagania dwóch dyskursów (za pierwszym stoi siła redystrybucji zasobów i moc zmieniającego się prawa, a za drugim podmywana od kilku dziesięcioleci siła tradycji) prowadzą do konfliktu między alternatywnymi regułami instytucjonalnymi. Za trwałością i stabilnością instytucji nawet w okresach największych reform stoi jednak przekonanie, że „instytucje nie są zwykłym odzwierciedleniem aktualnych czynników egzogennych lub zachowania i pobudek w skali mikro. Utrwalają one doświadczenia historyczne w regułach, działaniach rutynowych i formach, które trwają dłużej niż dany moment i sytuacja historyczna” (March i Olsen 2005: 209–210). Co niesie z sobą potężne implikacje dla wprowadzania zmian (w systemach edukacyjnych), czyli dla reform:

Przekształcanie instytucji nie jest całkowicie uzależnione od warunków egzogennych ani nie można go ściśle kontrolować wskutek intencjonalnych działań. Najczęściej instytucje ewoluują za pośrednictwem dość zwyczajnego zbioru procedur podlegających stosunkowo rozproszonym mechanizmom kontroli. Wyobrażenia dotyczące stosownego zachowania przeważnie zmieniają się stopniowo wraz z rozwojem doświadczenia i uszczegóławianiem światopoglądów. Takie procesy zwykle powodują znaczne opóźnienia w dostosowywaniu się instytucji do swoich środowisk. Z kolei wskutek opóźnień historia instytucjonalna jest nieco nieregularna i wrażliwa na poważne wstrząsy, które prowadzą nie tylko do sporadycznych okresów gwałtownych zmian, lecz także do znacznej nieokreśloności kierunku zmian (March i Olsen 2005: 211).

Doświadczenia płynące z badań nad organizacjami są dosyć krzepiące – niezależnie od tego, jak silny jest otaczający instytucję dyskurs wobec niej zewnętrzny (tutaj: globalny, ponadnarodowy i unijny), potencjał zmian i zakres możliwych reform jest zawsze stosunkowo ograniczony, a okres przeznaczony na adaptację – stosunkowo długi. Dlatego trudno zakładać, że intencjonalny kierunek zmian w sektorze akademickim będzie w całości pokrywał się z ich faktycznym kierunkiem. Jak zwykle w historii uniwersytetu (zob. Rüegg 2004) pozostaje duże pole

zmian determinowanych z jednej strony przez redefiniowaną tradycję, a z drugiej – przez przypadek (w sensie przygodności, *contingency*).

7. Wnioski

Najważniejsze zagadnienia związane z atrakcyjnością europejskich systemów edukacyjnych w najbliższej dekadzie obejmują zatem następujące punkty.

1. W jaki sposób godzić z sobą różne znaczenia atrakcyjności uniwersytetów europejskich dla różnych interesariuszy, których oczekiwania wobec coraz bardziej zróżnicowanego szkolnictwa wyższego są coraz bardziej rozbieżne.

2. W jaki sposób odpowiadać na potrzeby studentów, rynku pracy i szerzej gospodarki bez rewolucyjnej transformacji tradycyjnych wartości akademickich i tradycyjnych trybów funkcjonowania uczelni, wspólnych dzisiaj najlepszym uniwersytetom publicznym w Europie.

3. W jaki sposób połączyć (niezbędna) restrukturyzację systemów szkolnictwa wyższego w stronę odpowiadania przez nie na cele Strategii Lizbońskiej (ujmowanej skrótowo jako tworzenie nowych miejsc pracy i wyższy wzrost gospodarczy) z tradycyjnymi wartościami akademickimi związanymi z kształceniem i badaniami naukowymi.

4. W jaki sposób zapewnić uczelniom tradycyjny dopływ najlepszych talentów (najlepszych absolwentów) w sytuacji pogarszającej się satysfakcji zawodowej, malejącego prestiżu i pogarszających się warunków pracy i płacy profesji akademickiej (oczywiście relatywnych, w stosunku do innych świetnie wykształconych profesjonalistów).

5. W jaki sposób ujmować tradycyjną jedność kształcenia i badań naukowych na uniwersytetach w kontekście zmiany priorytetów dziedzin badań naukowych i postępującej koncentracji ich finansowania, czyli w jakich typach instytucji edukacyjnych nadal możliwe byłoby finansowanie na dzisiejszym poziomie zarówno badań, jak i kształcenia.

6. Jaki będzie szerszy wpływ zmieniających się poglądów publicznych (traktujących coraz częściej wykształcenie na wyższym poziomie jako dobro prywatne) na przyszłość finansowania szkolnictwa wyższego, czyli między innymi na współodpłatność za studia i przedsiębiorczość akademickiej.

7. W jaki sposób polityka edukacyjna poradzi sobie z rosnącym zróżnicowaniem populacji studentów, instytucji edukacyjnych i ich oferty, i wreszcie zróżnicowaniem samej profesji akademickiej.

8. W jaki sposób zachować choćby częściową organizacyjną i finansową unikalność uniwersytetów w stosunku do innych usług sektora publicznego.

9. W jaki sposób „europejski wymiar” uniwersytetów można zachować jako część atrakcyjności europejskich systemów edukacyjnych dla innych części świata w kontekście zmian rynkowych na uniwersytetach, które mają charakter globalny, nie są charakterystyczne tylko dla Europy i są do siebie strukturalnie podobne.

Najbardziej ogólne, strukturalne zagadnienia odniesione do uniwersytetów (tak jak prezentują je dokumenty Komisji Europejskiej czy OECD przez ostatnich dziesięć lat, zwłaszcza w kwestiach ich finansowania) nie są fundamentalnie różne od zagadnień strukturalnych dyskutowanych w odniesieniu do innych segmentów sektora publicznego. Najważniejsza bodaj różnica, którą dokumenty te eksponują – a mianowicie fakt, że tylko uniwersytety dysponują szerszymi możliwościami dywersyfikacji swoich źródeł przychodu w przyszłości – prowadzi do traktowania ich jako instytucji potencjalnie bardziej finansowo samodzielnych, szerzej otwartych na nowe wzorce finansowania (zwłaszcza na nowe przychody pozabudżetowe, niepodstawowe i niepaństwowe, *non-core and non-state income*) niż inne instytucje sektora publicznego⁸³. Wyzwaniem w polityce edukacyjnej

⁸³ Struktura przychodów uczelni w rozbiciu na trzy kategorie: finansowanie podstawowe (*core funding*), czesne (finansowanie przez studentów) oraz granty i kontrakty (finansowanie konkurencyjne, finansowanie pochodzące z projektów) dla krajów analizowanych w projekcie CHINC pokazuje, że (zob.

na poziomie państw narodowych jest zakres, w jakim poszczególne państwa są w stanie (i są skłonne) zaakceptować nowy globalny dyskurs na temat przyszłości instytucji sektora publicznego w ogóle (i publicznych uniwersytetów w szczególności) oraz zakres, w jakim odpowiedzi na te same wyzwania będą różnić się między sobą w poszczególnych państwach europejskich. Jednak światowa agenda reform uniwersytetu była zaskakująco spójna już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, jak zauważa raport dla UNESCO: „istniały bardzo podobne wzorce w krajach o zupełnie odmiennych systemach politycznych i ekonomicznych i innych tradycjach szkolnictwa wyższego oraz w krajach pozostających na skrajnie odmiennych stadiach rozwoju przemysłowego i technologicznego” (Johnstone 1998: 1). Z historii uniwersytetów, zwłaszcza na podstawie

Salerno et al. 2005, Jongbloed 2009) (a) dominującym źródłem finansowania są środki państwowe we wszystkich 11 krajach (Czechy, Dania, Francja, Niemcy, Węgry, Włochy, Holandia, Norwegia, Hiszpania, Szwajcaria i Wielka Brytania (oprócz Wielkiej Brytanii)). Ich udział we wszystkich krajach przekraczał dwie trzecie; w Wielkiej Brytanii w 2002/2003 wyniósł jedynie 37%, (b) czesne jest ważnym źródłem przychodów tylko w 3 krajach (Włochy, Hiszpania i Wielka Brytania), (c) zagregowany udział grantów i kontraktów pokazuje zróżnicowanie między krajami, od 10% w Hiszpanii do 25% w Wielkiej Brytanii, jednak większość analizowanych krajów mieści się w przedziale 10–20% oraz (d) w latach 1995–2003 obserwuje się nieznaczne zmniejszenie udziału nakładów państwowych, nie notuje się żadnych zmian w udziale finansowania pochodzącego z czesnego oraz ogólne zwiększenie udziału grantów i kontraktów zdobywanych na drodze konkurencyjnej (Jongbloed 2009: 21). Polska nie odbiega tutaj znacznie od średniej analizowanych powyżej krajów, natomiast z perspektywy wszystkich krajów OECD wypada poniżej ich średniej z racji dużej konkurencyjności obowiązującej w systemach pozaeuropejskich (zwłaszcza amerykańskim). Dane dotyczące udziału przychodów z najważniejszych źródeł w wybranych uniwersytetach europejskich (Jongbloed 2009: 23, Aghion et al, 2008) wskazują, że udział przychodów pochodzących z konkurencyjnych grantów wynosi 21% dla Wielkiej Brytanii, 22% dla Niemiec i 34% dla Szwecji z jednej strony, a 10% dla Hiszpanii, 12% dla Włoch i 15% dla Holandii (zob. tabela w Jongbloed 2009: 23). W stosunku do lat poprzednich, udział kluczowych z punktu widzenia konkurencyjności środków na realizację projektów badawczych stale rośnie: z 20,7% w 2004, 21,5% w 2005, 22,8% w 2006, 21,8% w 2007 do 23,1% w 2008.

doświadczeń amerykańskich, wiemy, że cięcia budżetowe w szkolnictwie wyższym w trudnych czasach zawsze były nieproporcjonalnie wyższe niż cięcia budżetowe w innych usługach sektora publicznego oraz że z dłuższej perspektywy historycznej:

[...] stałym elementem historii uniwersytetów, a z pewnością ich historii w czasach średniowiecza i wczesnej nowoczesności, był brak zasobów finansowych. [...] [N]ie ma wątpliwości, że wiele instytucji [w owym czasie] z trudem było w stanie funkcjonować na przyzwoitym poziomie i zawsze żyło poniżej poziomu przetrwania (de Ridder-Symoens 1996: 183–184).

Jesteśmy dzisiaj świadkami tworzenia się nowych kontekstów polityki publicznej definiującej funkcjonowanie subsydiowanych przez państwo uniwersytetów publicznych w najbliższej dekadzie, obok subsydiowanych systemów ochrony zdrowia i systemów emerytalnych. W sytuacji gdy świat zmienia się szybciej niż kiedykolwiek wcześniej w swojej historii, a przy okazji rośnie rola przygodnych wydarzeń historycznych (takich jak choćby ataki z 11 września 2001 czy upadek Lehman Brothers z 15 września 2008, stanowiący cezurę otwierającą globalny kryzys finansowy), które mogą mieć trudne do przewidzenia konsekwencje społeczne, polityczne i ekonomiczne, konstruowanie scenariuszy przyszłości dla uniwersytetów jest obarczone dużym ryzykiem (zob. idee *building future scenarios for universities*, rozwijaną od kilku lat przez OECD, OECD 2006k, Vincent-Lancrin 2004, 2006, 2007, Enders, File, Huisman and Westerheijden 2005 czy CHEPS 2004). Jednak pokazywanie obecnych trendów w ich funkcjonowaniu i ich przyszłych kontekstów uważamy za ważny element debaty publicznej. Nigdy nie mówiono tak wiele o uniwersytetach, ale też nigdy w historii nie zajmowały one tak kluczowego miejsca w gospodarkach narodowych. Skala wyzwań, przed którymi stają krajowe systemy edukacyjne prowadzi do intensywności globalnych i unijnych odpowiedzi na pytanie, w jakim kierunku mogą postępować ich transformacje (adaptacje, rekonfiguracje, rekalkibracje itp.) oraz w jakim kierunku mogą postępować renegocjacje (redefinicje, reformulacje itp.) jeszcze do niedawna stabilnych paktów spo-

łecznych „państwo – uniwersytet”. Prowadzi nas to do pytań ważkich dla przyszłej tożsamości instytucjonalnej:

Uniwersytety są pełne niepewności co do swojej tożsamości – czym są, czym chcą się stać i w jakim kierunku się poruszać. Różnice między instytucjami się zacierają i uniwersytetom jest coraz trudniej odnajdować swoje miejsce w szerszym porządku instytucji szkolnictwa wyższego i instytucji badawczych oraz w systemie politycznym i w społeczeństwie jako całości. A instytucjonalne zagubienie jest źródłem rozczarowania, krytyki, a czasami atmosfery kryzysu. Historycznie rzecz ujmując, uniwersytety były w stanie przeżyć, ponieważ potrafiły przekuwać instytucjonalne zamieszanie i kryzys w ponowne zastanowienie się nad sobą, poszukiwania, innowacje i odmłodzenie. Nie ma żadnej gwarancji, że stanie się tak po raz kolejny. Bieg wydarzeń będzie zależał, tak jak poprzednio, od wielu czynników, które znajdują się poza kontrolą Uniwersytetu. Ale Uniwersytet może krytycznie przebadać swoją samowiedzę jako instytucji akademickiej: swoje cele, fundamentalne wartości i zasady, swoje systemy organizacji i zarządzania, swoje zasoby i swoich przyjaciół oraz swoje zobowiązania społeczne (Olsen 2007d: 53).

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>