

## **Przedsiębiorczość akademicka i nowy model funkcjonowania uniwersytetu w Europie (transformacje struktur zarządzania)**

### **1. Wprowadzenie**

W niniejszym rozdziale zajmujemy się stosunkowo nowym fenomenem, który pojawił się w ostatnich kilkunastu latach w różnych miejscach większości europejskich systemów edukacyjnych – przedsiębiorczością akademicką (*academic entrepreneurialism*), przede wszystkim w odniesieniu do funkcjonowania struktur zarządzania instytucji edukacyjnych. Uniwersytety przedsiębiorcze, jak się wydaje, będą w najbliższej dekadzie jednym z najważniejszych punktów odniesienia w międzynarodowych i europejskich dyskusjach o przyszłości szkolnictwa wyższego. Jednak rzecz nie tyle w określeniu „przedsiębiorcze” w odniesieniu do uniwersytetów, ile raczej w nowych sposobach funkcjonowania niektórych instytucji edukacyjnych w Europie, które coraz bardziej różnią się od funkcjonowania swojego tradycyjnego otoczenia. W literaturze przedmiotu uniwersytety traktuje się równie często jako po prostu *successful universities*, *self-reliant universities* (Michael Shattock) bądź *enterprise universities* (Simon Marginson i Mark Considine), *enterprising universities* (Gareth Williams), *adaptive universities* (Barbara Sporn), *responsive universities* (Tierney). W kontekście zaś ame-

rykańskim rozważa się je jako instytucje zaangażowane w *academic capitalism* w ramach rodzącego się w USA *academic capitalist knowledge/learning regime* (Sheila Slaughter, Gary Rhodes, Larry L. Leslie) (zob. na przykład biorąc pod uwagę tylko książki, a pomijając wpływowe artykuły, Shattock 2003, 2006a, 2008, Marginson and Considine 2000, Williams 2004b, Sporn 1999, Tierney 1998, Clark 1998, 2004a, Slaughter and Leslie 1997, Slaughter and Rhoades 2004).

Instytucje przedsiębiorcze, jak się wydaje, będą niemal naturalnym punktem odniesienia zarówno w krajowych dyskusjach na temat reformowania systemu edukacji, a szczególnie jego finansowania, jak i w unijnych dyskusjach na temat zabezpieczenia zrównoważonego rozwoju uniwersytetów w sytuacji pogłębiania się nieprzyjaznego otoczenia finansowego i potężnej konkurencji międzysektorowej z innymi usługami publicznymi finansowanymi przez państwo. Szerokim punktem odniesienia niniejszego rozdziału będzie przyszła rola uniwersytetów w ujęciu prezentowanym od mniej więcej dziesięciu lat przez Komisję Europejską, zwłaszcza w kontekście transformacji zarządzania uniwersytetami i zmian w ich ustroju, czyli zarówno w kontekście *university management*, jak i *university governance*. W części drugiej zaprezentowane zostaną zmiany, jakie wyobraża sobie Komisja Europejska (w ramach rozległych debat wokół europejskiej przestrzeni edukacyjnej i europejskiej przestrzeni badawczej oraz w ramach dyskusji wokół Procesu Bolońskiego i wokół Strategii Lizbońskiej). W kolejnych częściach przejdziemy do analiz przedsiębiorczości akademickiej, wyłaniających się z najnowszych europejskich badań porównawczych (teoretycznych i empirycznych) w tej dziedzinie, między innymi z trzyletniego międzynarodowego projektu badawczego (w ramach VI Programu Ramowego UE) EUERЕК – „European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge” (2004–2007), w którym autor uczestniczył. W części trzeciej przedsiębiorczość akademicka zostanie powiązana z zarządzaniem ryzykiem na uniwersytecie oraz zostaną zanalizowane sprzyjające jej powstawaniu warunki prawne i instytucjonalne. Wzrost ryzyka będzie powiązany ze wzrostem niepewności, doświadczają

nym obecnie przez olbrzymią większość europejskich systemów edukacyjnych. W części czwartej zajmujemy się coraz bardziej wyraźnym zderzeniem tradycyjnych wartości akademickich i wartości menadżerskich w funkcjonowaniu instytucji akademickich, a w części piątej przedsiębiorczością akademicką w kontekście tradycyjnej akademickiej kolegalności, różnymi sposobami minimalizowania napięć, jakie rodzą się w ramach instytucji edukacyjnych oraz zarządzaniem niektórymi najbardziej przedsiębiorczymi uniwersytetami w Europie. W kolejnej części, szóstej, zajmujemy się skomplikowanymi relacjami między przedsiębiorczością akademicką a centralizacją i decentralizacją władzy uczelnianej, a w części siódmej ułożeniem przedsiębiorczości akademickiej w różnych częściach instytucji edukacyjnych. Wnioski powiążą wyniki badań nad przedsiębiorczością akademicką w Europie z szerszą wizją szkolnictwa wyższego, jaka pojawia się w dokumentach Komisji Europejskiej i pokażą ich zbieżności i rozbieżności.

## **2. Zarządzanie uniwersytetami i ich ustrój a przyszła rola uniwersytetów: wizja Komisji Europejskiej**

W prowadzonych w ostatnich latach akademickich i politycznych dyskusjach na temat przyszłości publicznych uniwersytetów w Europie na pierwszy plan wysuwa się zagadnienie ich struktur zarządzania i ich ustroju (*university management* i *university governance*). Spośród szeregu dyskusji na ten temat warto szczególnie, jak się wydaje, wziąć pod uwagę dywagacje prowadzone wokół „agendy modernizacyjnej” uniwersytetu europejskiego przygotowanej i modyfikowanej przez lata przez Komisję Europejską. Chociaż z perspektywy czysto akademickiej – czyli z perspektywy naukowych badań nad szkolnictwem wyższym – nie jest to agenda szczególnie inspirująca, ani szczególnie nowatorska, a ponadto jej wyraźnym mankamentem jest krytykowane już w tej książce oparcie na silnych przekonaniach jej autorów, a nie na prowadzonych badaniach na-

ukowych, to z perspektywy polityki publicznej głos Komisji w rozważaniach nad przyszłością uniwersytetu w Europie nie można nie uwzględnić. Istnieje ku temu co najmniej kilka ważnych powodów. Po pierwsze, w związku z daleko posuniętą integracją szkolnictwa wyższego i badań naukowych w Europie, przyszłość europejskich uniwersytetów w dużej mierze zależy od kształtu dyskusji prowadzonych na poziomie europejskim: postępującej europeizacji działań zmieniających obraz szkolnictwa wyższego w Europie (powstawanie EHEA i ERA) towarzyszy coraz wyraźniej europeizacja dyskursu na jego temat. O ile kształt tego dyskursu nie ma bezpośredniego wpływu na poszczególne instytucje i poszczególnych badaczy (i ma niewielki wpływ na kierunki badań naukowych nawet w takiej dziedzinie jak *higher education research*), o tyle ma on olbrzymi wpływ na rodzące się dzisiaj kierunki polityki edukacyjnej w poszczególnych krajach UE (ale też daleko poza UE – w ramach Procesu Bolońskiego integrującego kształcenie) oraz, może przede wszystkim, na sposoby myślenia – i tryby problematyzowania – całego szeregu zagadnień związanych z funkcjonowaniem uniwersytetów (finansowania, zarządzania, ustroju, kierunków badań priorytetowych itp.) przez *policymakers*, czyli decydentów politycznych. Integracja europejska jako projekt polityczny i gospodarczy coraz silniej obejmuje uniwersytety. Po drugie, głos Komisji jest istotny, ponieważ doskonale współgra z globalnym myśleniem o przyszłości uniwersytetów i wyraża zbliżone idee do tych, które promuje na przykład OECD w odniesieniu do państw najbardziej rozwiniętych i Bank Światowy – w odniesieniu do państw rozwijających się. Siła sprawcza dyskursu wspólnego najważniejszym globalnym i europejskim graczom w polityce reform szkolnictwa wyższego, w powiązaniu z mechanizmami finansowymi i pomocą techniczną i ekspercką jest bardzo poważna, zwłaszcza w kontekście powodu trzeciego – głoszonego powszechnie przez te instytucje oraz stosunkowo szeroko przez nauki społeczne paradygmatycznego przejścia do społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. W ramach nowego paradygmatu rola uniwersytetów jest fundamentalna, ponieważ są one ujmowane jako narzędzia postępu technologicz-

nego (poprzez transfer wiedzy i transfer technologii) i siły napędowe rozwoju gospodarczego (poprzez badania naukowe, rozwój i innowacje). Powyższe trzy przyczyny (a ich katalog jest o wiele dłuższy) – rola integracji europejskiej, wspólny dyskurs globalny oraz idee społeczeństwa i gospodarek opartych na wiedzy – powodują, że prezentowane przez Komisję od dziesięciu lat ujęcie przyszłości uniwersytetu w Europie uznajemy w tej książce za ważne. Będziemy się do niego odwoływać tutaj jeszcze kilkakrotnie.

Ogólny obraz, jaki wylania się z lektury najnowszych dokumentów, raportów, publikacji roboczych i komunikatów Komisji jest taki, iż relacje między rządami i publicznymi instytucjami akademickimi wymagają głębokich zmian. W dwóch niedawno wydanych dokumentach, *Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make Their Full Contribution to the Lisbon Strategy* (EC 2005b) oraz *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation* (EC 2006a) (oraz liczne dokumenty towarzyszące, zob. np. EC 2006b, 2005b, 2005c, 2003b, 2003D) pokazano, że Komisja Europejska oczekuje radykalnych transformacji ustroju uczelni po to, aby umożliwić im pracę na rzecz tego komponentu Strategii Lizbońskiej (a dzisiaj: strategii *Europe 2020*), który określa się mianem „szybszy wzrost gospodarczy – więcej miejsc pracy”. Chociaż szczegóły nowej strategii Komisji Europejskiej na lata 2010–2020 – zwanej *Europe 2020* – dopiero się krystalizują, z dostępnej już dzisiaj dokumentacji i materiałów pomocniczych wynika, że rola uniwersytetów i szeroko pojętych badań naukowych, przede wszystkim jednak prowadzonych poza uniwersytetami lub w ramach partnerstw uniwersytetów i sektora prywatnego, może radykalnie wzrosnąć<sup>120</sup>. Komisja od początku

---

<sup>120</sup> Partnerstwa uczelni z gospodarką są jednym z priorytetów Komisji. W dokumencie *Delivering the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation* Komisja podkreśla, że ważne jest „dostarczenie zachęt strukturalnym partnerstwom z sektorem biznesowym (oznacza to między innymi uznanie, że relacje uniwersytetów z sektorem biznesowym mają strategiczne znaczenie i jest elementem ich misji służenia interesom publicznym). [...] Rozwój umiejętności z dziedziny przedsiębiorczości, zarzą-

nowego wieku stale namawia uniwersytety europejskie do rozważenia fundamentalnie nowych relacji ze społeczeństwem (nowych „kontraktów” społecznych), a rządy do rozważenia ustanawiania nowego partnerstwa z uniwersytetami, charakteryzującego się przeniesieniem akcentów ze sprawowania nad nimi kontroli państwa na ich odpowiedzialność i rozliczalność (*accountability*) wobec społeczeństwa (EC 2005b: 9). Jak to jasno tłumaczy dokument poświęcony ustrojowi uczelni:

Uniwersytety funkcjonują w szybko zmieniającym się kontekście. [...] W związku z tym, stają się coraz bardziej skomplikowane i coraz trudniejsze w zarządzaniu, zarówno wewnętrznym, jak i w swoich relacjach z państwem. Po to, aby zmobilizować olbrzymi potencjał wiedzy i energii europejskich uniwersytetów i dostosować je do nowych misji, niezbędna jest skoordynowana zmiana zarówno w systemach regulacyjnych, jak i w ustroju uczelni (EC 2006b: 1).

Potrzeba zatem zmian w ustroju uczelni. Wedle nowych kontraktów społecznych zawieranych między uniwersytetem a państwem – tak jak je wyobraża sobie Komisja – uniwersytety byłyby odpowiedzialne (i rozliczalne, czyli *accountable*) za swoje programy edukacyjne, swoich pracowników i swoje zasoby, a państwo byłoby odpowiedzialne za ogólną „orientację strategiczną” systemu edukacyjnego jako całości – poprzez sieć ogólnych reguł, celów polityki edukacyjnej, mechanizmów finansowania szkolnictwa wyższego i systemu zachęt (EC 2006a: 5). Albo inaczej, jak to zostało ujęte *expressis verbis*: miałyby być „mniej czeków *ex ante* i większa odpowiedzialność/rozliczalność

---

dzania i innowacji powinien stać się integralną częścią kształcenia na poziomie magisterskim oraz szkolenia kadry akademickiej” (EC 2006a: 17). Z kolei w dokumencie *New Skills for New Jobs. Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs* (2008c), Komisja koncentruje się na trzeciej misji uczelni i na jej relacjach z otoczeniem gospodarczym i stwierdza, że „ponieważ kluczową rolę w ocenie, jakie umiejętności są potrzebne, odgrywają przedsiębiorstwa. Komisja będzie promować *dialog między przedsiębiorstwami a instytucjami szkolnictwa wyższego* w celu tworzenia partnerstw ułatwiających zaspokojenie zapotrzebowania na umiejętności w średniej perspektywie; oraz będzie analizować oczekiwania pracodawców w stosunku do studentów i absolwentów” (EC 2008c).

uniwersytetów ex post”, przy pełnej autonomii instytucjonalnej jako warunku wstępnym ich funkcjonowania (EC 2005b: 7). Najogólniej mówiąc, zagadnienia zarządzania instytucjonalnego wydają się dzisiaj Komisji Europejskiej bardziej istotne niż jakkolwiek inny czynnik dyskutowany w związku z rolą uniwersytetów w gospodarkach opartych na wiedzy, w tym między innymi bardziej istotne niż ich publiczne finansowanie<sup>121</sup>:

Zarządzanie instytucjonalne ma największą wagę w kontekście konkurencyjnym i globalnym, ponieważ jest głównym czynnikiem wzmacniającym przywództwo i odpowiedzialność uniwersytetów europejskich. Można uznać, że inne czynniki, jak choćby finansowanie uniwersytetów i badań naukowych ze środków publicznych, są ważne dla przyszłości uniwersytetów europejskich, ale wybory dokonywane przez nie w odniesieniu do ciał nadzorujących i instytucjonalnych procesów decyzyjnych są żywotne dla ich konsolidacji (EC 2005c: 38).

<sup>121</sup> Trudno nam się z tym stanowiskiem zgodzić, szczególnie w odniesieniu do państw naszego regionu – jesteśmy mianowicie przekonani o tym, że zmiany na uniwersytetach publicznych muszą odbywać się równolegle w obydwu dziedzinach – czyli w zarządzaniu (i ustroju) uczelni oraz w ich finansowaniu. Reformy, które zmieniają sposoby zarządzania i ustroj uczelni, a nie wprowadzają fundamentalnych zmian w ich finansowaniu uważamy za z góry skazane na niepowodzenie. Nauka europejska zajmująca się uniwersytetami toczy wieloletni spór na ten temat – czy ważniejsze jest analizowanie ich finansów (np. Gareth Williams od swojego tomu dla OECD, OECD 1990), czy też analizowanie ich struktur zarządzania (np. dwa klasyczne tomy, Maurice Kogan, Mary Henkel i Steve Hanney, *Government and Research. Thirty Years of Evolution*, 2006, i *Transforming Higher Education. A Comparative Study*, 2006 oraz dwie najnowsze prace odwołujące się do teorii Kogana i Henkel: *From Governance to Identity. A Festschrift to Mary Henkel*, Amaral, Bleiklie and Musselin, 2008, oraz Paradeise, Reale, Bleiklie and Ferlie, *University Governance. Western European Comparative Perspectives*, 2009). Jak się wydaje, zbyt duża część nauki europejskiej koncentruje się dzisiaj na zagadnieniach ustroju i zarządzania uczelniami, a zbyt mała – na ich finansowaniu. W nauce amerykańskiej proporcje te są bardziej wyrównane. Zarazem trzeba się zgodzić z Michaeliem Shattockiem, kiedy otwierając swój tom *Managing Successful Universities*, powiada: „ciesząc się powodzeniem uniwersytety odnoszą sukcesy przede wszystkim z racji kształcenia i badań naukowych, nie z racji ich zarządzania, ale dobre zarządzanie może z czasem stwarzać takie warunki, w których kształcenie i badania mogą kwitnąć, tak jak, nieco częściej, złe zarządzanie może podmywać fundamenty kształcenia i badania i przyspieszać instytucjonalny upadek” (Shattock 2003: ix).

W tym kontekście, spośród trzech wymiarów zarządzania uniwersytetami (ciała nadzorujące, ciała wykonawcze i zewnętrzne ciała zapewniania jakości, zob. EC 2005c: 39), w niniejszym rozdziale skupimy się na pierwszym i drugim elemencie, a szczególnie na „wzmocnionym rdzeniu kierowniczym” (*strengthened steering core*). Pierwszym z pięciu elementów uniwersytetu przedsiębiorczego, czyli na „administracyjnym kręgosłupie” rozciągającym się od najwyższych ciał uczelnianych po najważniejsze wydziały i instytuty (w klasycznym sformułowaniu Burtona Clarka z *Creating Entrepreneurial Universities*). Pozostałe cztery elementy uniwersytetu przedsiębiorczego to poszerzone peryferie rozwojowe, zdywersyfikowana podstawa finansowa, stymulujące centrum akademickie oraz zintegrowana kultura przedsiębiorczości (Clark 1998: 5, zob. również Clark 2004a i 2004b, zob. rozdział 4). Pominiemy natomiast tutaj całkowicie kwestię funkcjonowania i przyszłości krajowych (i potencjalnie – ogólcuropejskich) systemów zapewniania jakości (zob. dwa ważne tomy: pod red. Stefanie Schwartz i Dona F. Westerheijdena, 2004 i po red. Chiary Orsinger, 2006).

Zagadnienie bardziej ogólne (i wychodzące poza zarządzanie uniwersytetami), podnoszone często w ostatnich latach przez Komisję brzmi następująco: czy transformacje, w których obliczu stają europejskie uniwersytety publiczne są radykalne. A jeśli tak, to dlaczego? Jak argumentuje dokument Komisji poświęcony efektywnemu inwestowaniu w edukację i szkolenie („Investing Efficiently in Education and Training: an Imperative for Europe”) wyzwanie, przed którym staje dzisiaj szkolnictwo wyższe jest najprawdopodobniej większe niż wyobrażano to sobie w Lizbonie w 2000 r., kiedy formułowano zręby Strategii Lizbońskiej: „utrzymywanie status quo czy też wprowadzanie powolnych zmian z pewnością byłoby absolutnie nieadekwatne w obliczu tak potężnego wyzwania” (EC 2003d: 11). Potrzebne są więc szybkie działania<sup>122</sup>.

---

<sup>122</sup> Kluczowy zarzut wobec sposobu myślenia reprezentowanego przez Komisję brzmiałby w tym kontekście tak: czy Komisja prezentuje pewną argumentację (wspartą np. badaniami naukowymi) funkcjonowania systemów

Jak zatem Komisja widzi rolę uniwersytetów? Unia Europejska potrzebuje dzisiaj „zdrowego i kwitnącego świata uniwersyteckiego” oraz więcej „doskonałości” (*excellence*) na uniwersytetach. Jednak obecnie, o ile sytuacja badań naukowych „budzi zmartwienie”, o tyle sytuacja uniwersytetów w sensie ogólnym jest „zła”, ponieważ nie są one „konkurencyjne globalnie [...]”, chociaż powstają na nich publikacje naukowe najwyższej jakości” (EC 2003b: 2). Europejskie uniwersytety w tym pesymistycznym ujęciu mają mniej do zaoferowania w dziedzinie pa-

---

edukacyjnych w Europie oraz, porównawczo, w USA i innych systemach uznawanych za konkurencyjne oraz dostępnymi danymi porównawczymi) – czy też pewną *ideologię*? Prezentowane przez nią wielokrotnie przekonanie o potrzebie przeprowadzenia *radykałnych* reform europejskich uniwersytetów pozostaje w dużej mierze właśnie (ideologicznym) przekonaniem. Peter Maassen i Johan P. Olsen skomentowali niedawno tę zaskakującą sytuację krótko: *strong convictions, weak evidence* (mocne przekonania, słabe dowody, Maassen and Olsen 2007: 13); albo jeszcze inaczej – uniwersytety są nadal *under-researched, over-debated*. W żaden sposób nie odbiera to wagi zagadnieniu, raczej wskazuje na potrzebę prowadzenia w tym kierunku systematycznych badań zorientowanych na praktykę (zob. nowy model badań edukacyjnych proponowany przez OECD choćby w *Evidence in Education. Linking Research and Policy*, zwany „evidence-informed policy research”: „Ujmując rzecz ogólnie, badania naukowe wykorzystywane do tworzenia polityki opartej na wiedzy tym różnią się od badań naukowych w sensie czystym, że pierwsze są nastawione na wywieranie wpływu na działanie, natomiast drugie są nastawione na budowanie teorii i sprawdzanie hipotez (choć nie są to kategorie wzajemnie się wykluczające). [...] w wielu przypadkach osoby odpowiedzialne za politykę prowadzoną w oparciu o wiedzę są *zobowiązane do tego, aby korzystać z najlepszej wiedzy dostępnej w danym momencie, niezależnie od jej statusu epistemologicznego*. Krótko mówiąc, interesują nas najbardziej właściwe formy wiedzy, które pomagałyby w uprawianiu polityki publicznej oraz efektywne mechanizmy jej budowania i wykorzystywania” (OECD 2007: 16, podkr. moje MK). Co prowadzi nas bezpośrednio w stronę badań prowadzonych na rzecz polityki publicznej, czyli *policy research*, i ich definicji wedle Amitai Etzioniego: „badania na rzecz polityki [publicznej] są zawsze nastawione na *zmienianie* świata, podczas gdy badania podstawowe starają się zrozumieć świat takim, jakim on jest. (...) Kiedy nie poszukuje się zmiany, powiedzmy, na przykład, kiedy nikogo nie interesuje zmiana powierzchni Księżycy, nie istnieje żadna potrzeba, aby prowadzić badania na rzecz polityki [publicznej] w tym konkretnym obszarze” (zob. Etzioni 2006: 833 nn.).

tentów i innowacji niż ich główni, przede wszystkim amerykańscy, konkurenci, argumentuje dalej dokument<sup>123</sup>. Ponieważ po pierwszych komunikatach dotyczących wspólnej europejskiej przestrzeni badawczej w odniesieniu do misji uniwersytetów Komisję spotkała ostra krytyka ze strony świata akademickiego, w kolejnych dokumentach starała się zachować maksymalną ostrożność, pisząc o przyszłej roli uniwersytetów, przypominając między innymi, że „nadal trzymają one w rękach klucz do gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy” (EC 2003b: 5); Jak głosi inne sformułowanie, uniwersytety znajdują się również „w samym sercu Europy Wiedzy” (EC 2003b: 4). Zarazem stawka zachodzących przemian jest bardzo wysoka i sposób, w jaki funkcjonują dzisiaj uniwersytety jest dla Komisji nie do przyjęcia. Od początku nowego stulecia coraz mocniejsza jest w jej dokumentach perspektywa ekonomiczna (a nie akademicka czy społeczna), a teza o nieadekwatności dzisiejszych uniwersytetów wobec wyzwań, przed jakimi staje Unia Europejska, jest w wielu miejscach bardzo silnie formułowana.

Uniwersytety europejskie w ujęciu Komisji dysponują „olbrzymim potencjałem”, ale niestety potencjał ten „nie został

---

<sup>123</sup> Zarazem trzeba wspomnieć o ograniczeniach tego modelu – choćby unijną fascynację amerykańskim modelem transferu technologii i amerykańskim rozwiązaniem problemów praw patentowych. Na przykład Paul A. David pokazuje, że za ideami głoszonymi przez Komisję na temat innowacyjności europejskich uniwersytetów stoi fundamentalne niezrozumienie sytuacji amerykańskiej: podstawowy wymiar luki innowacyjnej pomiędzy USA i Europą jest taki, że w USA prawa patentowe pozostają w rękach uniwersytetów, a w Europie w rękach firm. Nie jest tak, że kadra akademicka w Europie nie ma innowacyjnych pomysłów prowadzących do opatentowanej własności intelektualnej; ilość innowacji powstających na uniwersytetach ukrywa się pod liczbą patentów zgłaszanych przez firmy: „Najnowsze badania empiryczne pokazują, że istnieje olbrzymia różnica między instytucjonalnym patentowaniem wynalazków dokonywanym przez uniwersytety w Europie a bardzo wysokim poziomem zaangażowania badaczy uniwersyteckich w patentowanie wynalazków podejmowane przez przemysł”. Istotna różnica to zatem patenty, które są *university-owned* z jednej, i *university-invented* z drugiej strony. Innowacyjność europejskich uniwersytetów, jak szczegółowo pokazuje David, skrywa się często – z racji braku dobrych rozwiązań prawnych i instytucjonalnych – pod innowacyjnością europejskich firm (zob. David 2005: 151–173).

w pełni zaprzęgnięty do efektywnej pracy na rzecz szybszego wzrostu gospodarczego i większej liczby miejsc pracy w Europie”. Badania naukowe przestają być jednostkową działalnością prowadzoną przez badaczy w izolacji od innych badaczy, a nacisk w badaniach przenosi się od poszczególnych badaczy do ich zespołów i ich globalnych sieci (EC 2006a: 3). Dlatego uniwersytety, wedle Komisji, potrzebują autonomii i odpowiedzialności. Ale pełna autonomia instytucjonalna wobec społeczeństwa wymaga nowych systemów wewnętrznego zarządzania, opartych na priorytetach strategicznych i profesjonalnym zarządzaniu zasobami ludzkimi, inwestycjami i procedurami administracyjnymi (EC 2006a: 5). Z szerszej perspektywy, jak głosi tytuł kolejnego dokumentu Komisji, wdrażanie Strategii Lizbońskiej wymaga „kształtowania umysłowości przedsiębiorczej poprzez edukację i kształcenie” (EC 2006c), formowania *entrepreneurial mindset*, począwszy od szkolnictwa podstawowego, przez średnie, aż po wyższe<sup>124</sup>. W odniesieniu do szkolnictwa wyższego, dokument promuje komercjalizację idei i transfer nowych technologii do gospodarki przez studentów i badaczy (EC 2006c: 9)<sup>125</sup>.

---

<sup>124</sup> Problematyka edukacji dla przedsiębiorczości i relacji przedsiębiorczość – szkolnictwo wyższe (a nie: przedsiębiorczość *akademicka* dyskutowana w rozdziałach 3 i 4) pojawia się szeroko w komunikatach, raportach i książkach wydawanych przez Komisję Europejską i OECD, począwszy choćby od *Fostering Entrepreneurship. The OECD Jobs Strategy* (OECD 1998b) po niedawno wydany tom *Entrepreneurship and Higher Education* pod red. Jonathana Pottera (Potter 2008). Warto te dwa aspekty wyraźnie od siebie oddzielać.

<sup>125</sup> Kluczowym elementem w nowych relacjach „Komisja – krajowe systemy edukacyjne państw UE” jest tzw. otwarta metoda koordynacji – OMK (*open method of coordination*), wprowadzona i zdefiniowana przez Radę Europejską w Lizbonie w 2000 r. Metoda ta stosowana w odniesieniu do szkolnictwa wyższego oznacza promowanie rozpowszechniania najlepszych praktyk, dążenie do osiągnięcia większej zbieżności celów krajowych z celami UE oraz rozwijanie polityki krajowej w zgodzie z szerszymi celami EU. Zamiast opracowywania wspólnych reguł funkcjonowania szkolnictwa wyższego na poziomie europejskim (co byłoby niezgodne z tradycją – i literą! – kolejnych traktatów unijnych), rządy państw narodowych mają dopasowywać funkcjonowanie swoich instytucji do funkcjonowania tych instytucji w innych kra-

Tym samym zatem uniwersytety stają w obliczu krytycznej potrzeby dostosowywania się do serii głębokich zmian, przez które przechodzi obecnie Europa (EC 2003b: 6). Muszą stanąć w obliczu różnorodnych wyzwań, a swój potencjał uwolnią tylko wtedy, kiedy przejdą „radykałne zmiany” niezbędne do tego, aby system europejski stał się „autentycznym punktem odniesienia w świecie” (EC 2003b: 11). Uniwersytety muszą zwiększyć swoje przychody i dywersyfikować ich źródła w obliczu narastającego niedofinansowania. Złoty wiek ideału wieży z kości słoniowej (który jednak nie został wspomniany w tym komunikacie) właśnie się skończył:

Po tym jak uniwersytety europejskie pozostawały przez długi czas *stosunkowo wyizolowanym wszechświatem*, zarówno w stosunku do społeczeństwa, jak i do reszty świata, z gwarantowanym finansowaniem i swoim statusem chronionym z racji szacunku dla uniwersyteckiej autonomii, drugą połowę XX w. przeszły one *w zasadzie bez kwestionowania swojej roli czy też kwestionowania natury tego, jaki wkład mogą wносить do społeczeństwa* (EC 2003b: 22, podkr. moje MK).

Czas ten, zdaniem Komisji, właśnie się skończył i nadszedł okres rozliczalności/odpowiedzialności przed społeczeństwem, czyli czas *academic accountability*. Dlatego fundamentalne pytanie dotyczące uniwersytetów w Europie ma brzmieć następująco: „Czy uniwersytety europejskie, *takie jakie są i tak, jak są zorganizowane*, mogą mieć nadzieję na zachowanie w przyszłości swojego miejsca, w społeczeństwie i w świecie?” (EC 2003b: 22, podkr. w oryginale). W kontekście całego dokumentu Komisji poświęconego „roli uniwersytetów w Europie Wiedzy” jest to pytanie całkowicie retoryczne i dokument udziela na nie jednoznacznie negatywnej odpowiedzi: uniwersytety w Europie – takie jakie są i tak jak są zorganizowane – nie będą w stanie zachować swojego aktualnego miejsca w społeczeństwie i w

---

jach UE. OMK korzysta z nowych, bardzo skutecznych technik, takich jak monitorowanie postępów w osiąganiu założonych wskaźników i pełną wymianę informacji na temat strategii, reform i postępów (*monitoring, indicators, benchmarking, best practices* itp.). O niebezpieczeństwach OMK, zob. zwłaszcza Dale 2009 i Gornitzka 2007.

świecie. Nieodzowna jest ich restrukturyzacja i przychodzi tu z pomocą Komisji o wiele szersza idea społecznej, ekonomicznej i politycznej integracji europejskiej odniesiona do szkolnictwa wyższego, wyrażana w ideałach wspólnej europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Przypomnijmy w tym miejscu cele wspólnej europejskiej przestrzeni badawczej w innym sformułowaniu (z dokumentu „Strategy for a Real Research Policy in Europe”), aby zobaczyć, jak bardzo oddaliły się one od tradycyjnych (choćby humboldtowskich) ujęć społecznej i kulturowej roli uniwersytetu – celem uniwersytetu staje się tworzenie przestrzeni badawczej, w której zasoby badawcze będą wykorzystywane do „tworzenia miejsc pracy i zwiększania konkurencyjności Europy” (EC 2000a: 1). Uniwersytety są dzisiaj coraz bardziej odpowiedzialne przed swoimi interesariuszami, zwłaszcza przed studentami i ich rodzicami, pracodawcami i (w dużej mierze) finansującym kształcenie państwem; kształcenie uniwersyteckie wpływa nie tylko na tych, którzy korzystają z niego bezpośrednio – nieefektywne wykorzystywanie zasobów uniwersytetów publicznych dotyka całego społeczeństwa. Celem tym samym staje się, głosi Komisja, „maksymalizacja społecznej stopy zwrotu z inwestycji” czy też „optymalizacja społecznej stopy zwrotu z inwestycji reprezentowanej przez studia, za którą płaci całe społeczeństwo” (EC 2003d: 14).

Nie budzi w tym kontekście zdziwienia fakt, że perspektywę ujmowania roli szkolnictwa wyższego dostarcza Komisji Europejskiej „waga edukacji/szkolenia dla Strategii Lizbońskiej”, a nie jej waga dla czegokolwiek bardziej ogólnego (EC 2003a: 6), co w innych rozdziałach tej pracy nazywaliśmy kulturą (anglosaską *culture*) lub *Bildung*, zarówno w aspekcie narodowym, jak i w aspekcie indywidualnym. Uczynienie Europy wiodącą gospodarką opartą na wiedzy byłoby możliwe tylko wtedy, gdyby edukacja i szkolenie funkcjonowały jako „czynniki wzrostu gospodarczego, badań naukowych i innowacji, konkurencyjności, zrównoważonego zatrudnienia oraz społecznej inkluzji i aktywnego obywatelstwa” (EC 2003a: 6). Potrzeba zatem dzisiaj „nowego *paradygmatu inwestycyjnego*” w edukacji i szkoleniu –

mają zmienić się nie tylko zmienne modelu inwestowania, ale również stojące u jego podstaw parametry (EC 2003a: 9). Dokument wspomina Proces Boloński (i proces integracji szkolenia zawodowego w Europie, zwany procesem brugijsko-kopenhaskim) jako przykład ruchu we właściwym kierunku, ale zaraz dodaje, że „szybkość zachodzących zmian nadal nie jest dopasowana do szybkości zmian globalizacyjnych i jeśli nie zostanie ona zwiększona, to grozi nam pozostanie w tyle za naszymi konkurentami” (EC 2003a: 10). Rzecz jasna konkurenciowi w kontekście UE to USA, Japonia – ale i coraz częściej Chiny i Indie. Głównym konkurentem są jednak cały czas USA i osiągnięcia naukowe, technologiczne i innowacyjne amerykańskich uniwersytetów. Przez ostatnich dziesięć lat Komisja jest jednostronnie zapatrzona w amerykańskie uniwersytety i zdecydowanie nie docenia uniwersytetów europejskich, przy czym – jak wspominaliśmy – mamy tu do czynienia z klasycznym przykładem mocnych przekonań, które nie biorą się z badań i analiz (własnych lub zastanych w świecie akademickich badań nad szkolnictwem wyższym).

W kategoriach finansowych, najogólniej mówiąc, warto wspomnieć o pojawiającym się w ostatnich dokumentach zagadnieniu prywatnego inwestowania zarówno w badania naukowe, jak i kształcenie w szkolnictwie wyższym. Planowany wzrost nakładów na badania naukowe i rozwój w Unii Europejskiej (z obecnej średniej 1,9% PKB do 3% PKB w 2010 r.) dotyczyć miał w głównej mierze w ramach funduszy prywatnych, a nie publicznych. Komisja przypomina, że:

Bardzo ważne jest uświadomienie sobie, że największa część tego deficytu [w nakładach] wywodzi się z niższego poziomu prywatnego inwestowania w szkolnictwo wyższe i badania naukowe w UE w porównaniu z USA. Zarazem prywatna stopa zwrotu z inwestycji w szkolnictwo wyższe pozostaje wysoka w większości krajów unijnych (EC 2003a: 13).

W związku z powyższym, jeśli weźmiemy pod uwagę zarazem *niższe prywatne* nakłady na szkolnictwo wyższe w UE (niski udział środków prywatnych w kosztach studiowania) oraz *wy-*

soką prywatną stopę zwrotu z inwestycji w wykształcenie uniwersyteckie (wyższy status zawodowy oraz wyższe pensje absolwentów uczelni europejskich w stosunku do absolwentów szkół średnich), odpowiedź Komisji brzmi następująco: należy zwiększyć (i jednocześnie zdedywersyfikować) finansowanie szkolnictwa wyższego poprzez wzrost nakładów prywatnych (EC 2003a: 13). Wniosek ten wcale nie pozostaje w sprzeczności z paradoksem opisywanym przez Miriam Henry i jej kolegów: „choć edukację uważa się teraz za ważniejszą niż kiedykolwiek wcześniej dla przewagi konkurencyjnej narodów, to zaangażowanie i możliwości rządów jej finansowania zmniejszyły się w sposób poważny” (Henry et al. 2001: 30–31), ponieważ Komisja ma na myśli zwiększanie prywatnego finansowania kształcenia i badań naukowych na uniwersytetach, czyli pojawiającą się coraz częściej i bardzo w Europie niepopularną ideę współodpłatności za studia (D. Bruce Johnstone’a *cost-sharing*) oraz finansowanie badań naukowych przez sektor przedsiębiorstw.

Komisja w niedawno opublikowanym dokumencie zatytułowanym „Mobilizing the Brainpower of Europe” wymienia kilka wąskich gardeł (*bottlenecks*) w reformach uniwersyteckich w Europie – są to uniformizacja programów i metod nauczania, odizolowanie uniwersytetów od przemysłu, przeregulowanie ich funkcjonowania ze strony państwa oraz niedofinansowanie i uzależnienie od finansowania publicznego (EC 2005b: 3–4). Nowa agenda modernizacyjna uniwersytetu zawiera trzy aspekty: atrakcyjność europejskich systemów edukacyjnych, ich finansowanie oraz zagadnienia ładu uniwersyteckiego (*governance*) i zarządzania uniwersytetami. Komisja stale namawia państwa członkowskie UE do zachęcania uniwersytetów do poszukiwania dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania (z firm – na badania, i coraz częściej, od jednostek poprzez czesne – na kształcenie). W rocznym raporcie *2006 Annual Progress Report on Growth and Jobs* Komisja stwierdza, że „do końca 2007 r. uniwersytetom powinno być wolno, i powinno się je zachęcać, do poszukiwania dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania”. Z kolei Rada Unii Europejskiej w marcu 2006 r. wzywała państwa członkowskie UE do „ułatwiania [...] dostępu

uniwersytetom do dodatkowych źródeł finansowania, w tym do źródeł prywatnych, oraz do usuwania barier w tworzeniu publiczno-prywatnych partnerstw z biznesem”<sup>126</sup>. I wreszcie w swoim komunikacie na temat agendy modernizacyjnej uniwersytetu z 2006 r. „Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research, and Innovation”), Komisja określiła jasno rekomendowane, przyszłe strategie finansowe dla uczelni europejskich:

Uniwersytety powinny być finansowane bardziej za to, co robią niż za to, czym są, dzięki koncentracji finansowania na istotnych wynikach (*outputs*), a nie danych wejściowych (*inputs*) oraz dzięki dostosowywaniu finansowania do różnorodności profili instytucjonalnych. Uniwersytety powinny być bardziej odpowiedzialne za swoją długoterminową kondycję finansową, zwłaszcza w odniesieniu do badań naukowych. Niesie to z sobą konieczność aktywnej dywersyfikacji swoich portfolio finansowania badań naukowych poprzez współpracę z przedsiębiorstwami, fundacjami i innymi prywatnymi źródłami finansowymi. Dlatego każdy kraj powinien ustalić dla siebie właściwą równowagę między finansowaniem podstawowym, finansowaniem konkurencyjnym i finansowaniem opartym na wynikach (w powiązaniu z mocnym systemem zapewniania jakości) w finansowaniu szkolnictwa wyższego i badań naukowych prowadzonych na uniwersytetach (EC 2006a).

---

<sup>126</sup> W Polsce nie istnieje krajowy program wspierający prawnie i finansowo międzysektorową mobilność kadry akademickiej, pozwalającą na zbliżanie się świata akademii i świata gospodarki. Jak dotąd w praktyce polskich uczelni możliwa była w zasadzie mobilność w jedną stronę, to znaczy opuszczanie uczelni przez kadrę akademicką (zwłaszcza młodą) i podejmowanie pracy w gospodarce (lub równoległe prowadzenie własnej działalności gospodarczej i pracy akademickiej). Nie istnieje program, który pozwalałby na tworzenie kilkuletnich partnerstw uczelni z przedsiębiorstwami, władzami regionalnymi, sektorem publicznym i organizacjami typu *non-profit*, w ramach których badacze pracowaliby w powyższych instytucjach, rozwiązując konkretne, strategiczne problemy techniczne (dokonując transferu technologii), po czym wracaliby do swojej macierzystej uczelni. Dzisiaj powroty z gospodarki do uczelni są niemal niemożliwe. (Doskonałym wzorcem sposobu, w jaki wspierać mobilność międzysektorową jest angielski program *KTP Knowledge Transfer Partnerships*, który z powodzeniem funkcjonuje w Wielkiej Brytanii od 16 lat i w którym obecnie uczestniczy ponad 1000 stypendystów, a państwo pokrywa 40–60% kosztów projektów KTP).

Jak podkreśla raport CEGES poświęcony stopom zwrotu z edukacji i europejskim modelom jej finansowania, „nie tylko potrzeba więcej środków; kluczowymi aspektami modernizacji europejskich uniwersytetów są również sposoby alokacji środków publicznych i umiejętność pozyskiwania funduszy prywatnych” (CEGES 2007: 12; zob. również Bloom, Hartley and Rosovsky 2007).

W tym rozdziale skoncentrujemy się na zagadnieniach zarządzania w kontekście przedsiębiorczości akademickiej badanej w ramach unijnego projektu badawczego EUERЕК – „European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge”, prowadzonego w latach 2004–2007, a finansowanego przez VI Program Ramowy UE<sup>127</sup>.

### **3. Przedsiębiorczość akademicka a zarządzanie ryzykiem**

W kontekście wyraźnego nacisku Komisji Europejskiej na niezbędne zmiany w strukturach zarządzania na uniwersytetach europejskich, mamy zamiar skoncentrować się tutaj na poziomie mezo, a więc na poziomie poszczególnych instytucji akademickich. Będziemy pytać, jakie zmiany można dzisiaj dostrzec na tym poziomie i o jakich ogólniejszych trendach mogłyby one świadczyć. W jakiej mierze to, co Komisja głosi w odniesieniu do uniwersytetów europejskich – i czemu daje wyraz w ich szeroko promowanej „agendzie modernizacyjnej” – znajduje potwierdzenie w badaniach naukowych uczelni europejskich? W jakiej mierze wyszczególnione przez nią wąskie

---

<sup>127</sup> Studia instytucjonalne przeprowadzone w ramach projektu EUERЕК (koordynowanego przez Institute of Education, University of London – Michaela Shattocka, Garetha Williama i Paula Temple) obejmowały 27 uczelni z Polski, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii, Finlandii, Szwecji, Mołdawii i Rosji. Wyniki projektu są publicznie dostępne na stronie [www.euerek.info](http://www.euerek.info). Zob. zwłaszcza tom pod red. Michaela Shattocka, *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Education* (Shattock 2008).

gardła reform uniwersytetów są już reformowane oraz w jakiej mierze zachodzące zmiany przyjmują kierunki opisywane stosunkowo intuicyjnie w dokumentach Komisji? Ponieważ jednym z ważniejszych wymiarów funkcjonowania uniwersytetów w ujęciu Komisji jest ich przedsiębiorczość (bez szczegółowych definicji, i raczej w rozumieniu potocznym), warto skonfrontować tutaj jej idee z badaniami nad przedsiębiorczością akademicką prowadzonymi przez ostatnich kilka lat w Europie i od dekady w USA. Dalsze rozważania będziemy więc prowadzić w kontekście „przedsiębiorczości akademickiej”, którą Michael Shattock definiuje jako „dążenie do identyfikowania i podtrzymywania wyrazistej agendy instytucjonalnej, która jest określana przez samą instytucję, a nie jest agendą, która jest produktem formuły finansowania państwowego”. Przedsiębiorczość akademicka nie dotyczy po prostu generowania przychodów, ale dotyczy generowania działań, które definiują i ustalają wyrazisty profil instytucjonalny (choć jak dodaje, działania te być może „trzeba finansować w sposób innowacyjny”, a ów profil może rodzić się w odpowiedzi na „możliwe do identyfikacji i szczególne potrzeby rynkowe”, Shattock and Temple 2006: 1–2)<sup>128</sup>. Uniwersytet przedsiębiorczy to, jak proponuje Gareth

---

<sup>128</sup> A jak przedsiębiorczość zdefiniowano w klasycznej pracy OECD, *Fostering Entrepreneurship: The OECD Jobs Strategy?* Bardzo podobnie: poprzez innowacje, adaptacyjność i ryzyko. „Przedsiębiorcy podejmujący ryzyko (*entrepreneurs*) to sprawcy zmian i wzrostu w gospodarce rynkowej, którzy mogą przyspieszać generowanie, rozprzestrzenianie i stosowanie innowacyjnych idei. (...) Oni nie tylko wyszukują i identyfikują możliwości ekonomiczne potencjalnie przynoszące zyski, ale są również skłonni do podejmowania ryzyka w celu sprawdzenia, czy ich domysły są prawdziwe. Chociaż nie wszystkim się udaje, jest prawdopodobne, że kraj, w której podejmowane są szeroko działania przedsiębiorcze będzie w sposób stały generował nowe lub ulepszone produkty i usługi. Będzie też się lepiej dostosowywał, a możliwości będą w nim wykorzystywane w momencie pojawiania się (OECD 1998b: 11). W wielu punktach opis ten można niemal bezpośrednio odnieść do analizowanych w tej książce „uniwersytetów przedsiębiorczych”. Warto też konfrontować powstające nieśmiało teorie przedsiębiorczości akademickiej z ekonomicznymi i socjologicznymi badaniami nad przedsiębiorczością traktowaną jako dziedzina badań naukowych (zob. choćby takie tomy, jak: Lundströma i Stevensona *Entrepreneurship Policy: Theory and Practice*, 2005, *Handbook*

Williams, użyteczna, generyczna nazwa, opisująca wielość zmian zachodzących w ramach misji, zarządzania i finansowania, przez które od dwudziestu lat przechodzą liczne uniwersytety europejskie (Williams and Kitaev, 2005: 126). Williams kreśli następujące relacje między przedsiębiorczością (w tym akademicką), innowacyjnością, ryzykiem i wymiarem finansowym funkcjonowania uczelni:

Przedsiębiorczość jest w sposób fundamentalny związana z innowacją i podejmowaniem ryzyka w oczekiwaniu na przyszłe korzyści. Ani innowacje i ryzyko, ani spodziewane korzyści nie muszą w sposób konieczny być natury finansowej, ale rzadko się zdarza, aby były pozbawione wymiaru ekonomicznego. Finanse są istotnym wskaźnikiem i ważnym czynnikiem warunkującym działalność przedsiębiorczą. Głównym łącznikiem między działalnością przedsiębiorczą prowadzoną na uniwersytetach a gospodarką opartą na wiedzy jest „niewidzialna ręka” Adama Smitha. Uniwersytety to instytucje, które walczą o swoją reputację i swoją zasobność tworząc i rozpowszechniając wiedzę. Jeżeli tworzone przez nie innowacje i podejmowane przez nie ryzyko przyspieszają pożyteczne tworzenie wiedzy i jej transfer do praktyki społecznej i ekonomicznej, to ich przedsiębiorczość wnosi wkład do społeczeństwa opartego na wiedzy (Williams 2008: 9).

Kiedy w instytucjach edukacyjnych może pojawić się przedsiębiorczość akademicka, co sprzyja jej powstawaniu, a co ją w sposób fundamentalny uniemożliwia? Badania uniwersytetów europejskich pokazują, że tam, gdzie zapewnione jest ich finansowanie na adekwatnym poziomie, tam przedsiębiorczość akademicka pojawia się rzadko. Najczęściej sprzyjają jej dwa równoległe czynniki, niedobory finansowe (jak w odniesieniu do całego sektora usług publicznych i państwa dobrobytu pisał Paul Pierson – permanentne zaciskanie pasa) i finansowe możliwości, z których mogą korzystać instytucje i jednostki na zasadach konkurencyjnych, lekkie niedofinansowanie uczelni, ale już nie duże niedofinansowanie z podstawowych, państwowych

---

*of Entrepreneurship Research* Alvarez, Agarwal i Sorensona, 2005, *The Oxford Handbook of Entrepreneurship* Cassona et al., 2006, czy liczne prace Davida Audretscha, np. tom wydany z Zoltanem Acsem, Acs and Audretsch 2005).

źródła (jak pisze Williams, *tight but not inadequate; adequate but not generous* itd.)<sup>129</sup>.

Myślenie Komisji Europejskiej o niezbędnych zmianach w zarządzaniu i ustroju uczelni analizowane krótko w poprzedniej części tego rozdziału warto skonfrontować z ideami uniwersytetu przedsiębiorczego. Najogólniej rzecz ujmując, można wyróżnić trzy podstawowe style zarządzania uniwersytetem: *kolegialny*, *biurokratyczny* i *przedsiębiorczy* (Williams 2004a: 84–92). Zarządzanie *kolegialne* oznacza, że kadra uniwersytecka bądź jej przedstawiciele podejmują wszystkie ważne decyzje w procesie konsensualnym – czyli podejmują je tak długo, aż zostanie

---

<sup>129</sup> Jak to fenomenalnie podsumował: „każda organizacja, która ma zapewniony dochód na poziomie adekwatnym w stosunku do swoich potrzeb i aspiracji ma niewielką motywację do podejmowania ryzykownych innowacji. Ponadto jeżeli uniwersytet nie jest w stanie zachować dla siebie zewnętrznego dochodu, który sam wypracowuje, to istnieje mała zachęta ekonomiczna do tego, aby starać się o uzupełnianie swoich podstawowych dochodów pochodzących od rządu o dochody ze sprzedaży usług akademickich. [...] Natomiast wtedy, kiedy gwarantowany dochód jest nieadekwatny do celów organizacji i kiedy uniwersytet jest w stanie zachować dla siebie wszelkie dodatkowe, wypracowywane przez siebie dochody, powstają zachęty do poszukiwania nowych źródeł przychodów, a to oznacza często rozwijanie nowych idei i podejmowanie ryzyka w celu transferu wiedzy do działalności produkcyjnej. W badanych instytucjach najważniejszym czynnikiem działalności o charakterze przedsiębiorczym były niedobory finansowe i możliwości finansowe (*financial stringency* i *financial opportunities*)” (Williams 2008: 9). Jednak zarazem angażowanie się uczelni w działania przedsiębiorcze nie jest możliwe w sytuacji rażącego niedofinansowania instytucji i przykładem są tu analizowane uniwersytety krajów transformacji ustrojowej. Do podobnych wniosków projekt EUEREC doszedł w kwestii dofinansowywania transferu technologii: „jest mało prawdopodobne, aby działy transferu technologii/transferu wiedzy [...] powstawały z dochodów pochodzących z badań naukowych; muszą być one finansowane z budżetów uniwersyteckich w powiązaniu z małą nadzieją, że na większości uniwersytetów kiedykolwiek staną się działami samofinansującymi się. Stosunkowo małe, przeznaczone właśnie na transfer technologii wsparcie ze strony państwa stanowi najprawdopodobniej najbardziej skuteczny sposób ochrony tej funkcji uczelni (Shattock and Temple 2006: 16). Stwierdzenia powyższe potwierdzają również europejskie doświadczenia wyniesione z projektu badawczego GOODUEP (*Good Practices in University-Enterprises Partnerships*, 2007–2009), w ramach którego badano szczegółowo między innymi parki naukowe i technologiczne w Europie.

osiągnięta zgoda co do tego, jak należy w danej sytuacji i w danej kwestii dalej postępować. Procesy konsultacji z kadrami akademicką (czy też z jej przedstawicielami) w sposób nieunikniony są czasochłonne, a sam proces podejmowania decyzji jest długi i powolny. Jednak w trudnych czasach jest rzeczą prawie niemożliwą, aby osiągnąć zgodę co do tego, gdzie w ramach uczelni należałoby przeprowadzić na przykład niezbędne cięcia budżetowe – z wyjątkiem cięć zgodnych z hasłem „(równa) bieda dla wszystkich”, uważa Gareth Williams, jeden z najlepszych teoretyków finansowej strony przedsiębiorczości akademickiej w wersji europejskiej. Z kolei zarządzanie *biurokratyczne* oznacza taką formę organizacji, w której każda osoba w hierarchii zarządzania posiada wolność działania w ramach ściśle określonych granic – decyzje są zatem podejmowane szybko, ale w instytucji pojawia się poczucie alienacji, ponieważ ostateczne decyzje podejmowane są przez stosunkowo niewielką grupę ludzi stojących na czele hierarchii instytucjonalnej. Natomiast *przedsiębiorcze* formy zarządzania uniwersytetem pojawiają się najczęściej tam, gdzie instytucje muszą wypracowywać sobie dodatkowe dochody albo w różnorodny sposób muszą poprawiać swój prestiż – albo po to, aby instytucjonalnie się rozwijać, albo po prostu po to, aby instytucjonalnie przetrwać (jak gdzie indziej pisze Williams: uczelnie przedsiębiorcze posiadły „sztukę finansowego przetrwania w nowym świecie”, Williams 2004b: 2). Jest bardziej prawdopodobne, że w sposób przedsiębiorczy będą zachowywać się te uniwersytety i ich jednostki podstawowe, które będą w stanie zatrzymać przy sobie (a nie oddawać państwu w przypadku całego uniwersytetu czy oddawać centralnej administracji uniwersytetu w przypadku poszczególnych jednostek uczelnianych) wypracowany dodatkowy dochód. Wedle Williamsa, „kluczem do przedsiębiorczego stylu zarządzania instytucją akademicką jest zrozumienie ryzyka i zarządzanie ryzykiem. Menadżerowie uniwersyteccy, którzy podejmują ryzyko i odnoszą sukcesy, są nagradzani. Natomiast niepowodzenia i bierność są karane” (Williams 2004a: 86–87)<sup>130</sup>.

<sup>130</sup> Rolę ryzyka i niepewności w przedsiębiorczości w ogóle – a nie tylko w przedsiębiorczości uczelnianej – tradycyjnie podkreślają jej badacze. Sha-

Rolę silnych administratorów uczelni – którym w zarządzaniu towarzyszą silne akademickie (rektorskie) komisje strategiczne – podkreślają liczne studia przypadków europejskich uniwersytetów przedsiębiorczych powstałe w ramach projektu EUERЕК (ale i wiele innych). Struktury zarządzania i procesy podejmowania decyzji na małym uniwersytecie prywatnym (University of Buckingham w Wielkiej Brytanii) poważnie różnią się od tych, z jakimi mamy do czynienia w większych, państwowych instytucjach przedsiębiorczych (takich jak University of Warwick i University of Nottingham w Wielkiej Brytanii czy Universiteit Twente w Enschede w Holandii). Na przykład każda ze szkół (czyli wydziałów) składająca się na prywatny University of Buckingham traktowana jest jak oddzielna jednostka biznesowa i każda z nich ponosi odpowiedzialność za maksymalizację swoich przychodów (które pochodzą w przeważającej mierze z opłat za studia). Proces podejmowania decyzji jest tam prosty i obejmuje tylko kilka osób. Jak to ujął dyrektor finansowy tej instytucji:

Buckingham składa się z trzech szkół, które traktujemy jak oddzielne jednostki biznesowe. Każda z nich jest odpowiedzialna za maksymalizowanie zwrotów finansowych i zajmowanie się swoim biznesem. „Proces decyzyjny na uniwersytecie jest szybki i obejmuje pięć osób: rektora (*vice-chancellor*), prorektora i trzech dziekanów. Spotykamy się co tydzień na dwie–trzy godziny, i w tym sensie działamy szybko i szybko podejmujemy dobre decyzje akademickie. Bardzo dobrze się rozumiemy. Uważam, że podejmujemy dobre decyzje od strony operacyjnej i administracyjnej. Wydaje mi się, że potrzebujemy jeszcze dyrektora administracyjnego, który mógłby wziąć na siebie aspekt menadżerski funkcjonowania uczelni. Ale mamy mniej ograniczeń niż można by się spodziewać w większej organizacji” (EUERЕК case study: University of Buckingham, 2006)<sup>131</sup>.

---

ron Gifford przypomina, że istnieje jeden podstawowy element większości ekonomicznych teorii przedsiębiorcy podejmującego ryzyko (*entrepreneur*): „niepewność i towarzyszące mu ryzyko. Funkcjonuje on w gospodarce tylko wtedy, kiedy otoczenie jest niepewne. [...] W niepewnym, dynamicznym świecie, uważa się go często za tego, kto ponosi ryzyko niesione przez niepewność przyszłych konsekwencji podejmowanych przezeń decyzji” (Gifford 2005: 37).

<sup>131</sup> Wszystkie dokumenty opisywane w tym rozdziale jako „EUERЕК case study” z odwołaniem do odpowiednich, badanych uczelni europejskich znajdują się na stronie internetowej projektu: [www.euerek.info](http://www.euerek.info).

Przedsiębiorczość akademicka obejmuje przede wszystkim różne elementy ryzyka, czyli różne administracyjne, akademickie, finansowe i prestiżowe warianty *risk-taking* (zob. Shattock 2003, Williams 2007: 19)<sup>132</sup>. W większości studiów instytucjonalnych badane instytucje w codziennym funkcjonowaniu muszą zmagać się z wysokim poziomem ryzyka. W instytucjach prywatnych, zdecydowanie najważniejszym typem ryzyka jest ryzyko finansowe, związane ściśle z liczbą przyjmowanych studentów (i wnoszonymi przez nich opłatami za studia). Jednak, jak wyjaśnia Shattock, na uniwersytetach „ryzyko może przyjmować formę akademicką, czyli związaną z reputacją, jak również formę finansową” (Shattock 2005: 19). Pokazuje to polski przypadek prywatnej instytucji średniej wielkości o wyraźnym nastawieniu zawodowym (WSHiG – Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii w Poznaniu):

WSHiG w ostatnich latach działała w ramach stałego poziomu ryzyka. Najważniejszym rodzajem ryzyka było ryzyko finansowe – czy wpłaty pochodzące od studentów pokryją bieżące wydatki, a zwłaszcza pozwolą na obsługę zadłużenia w bankach w związku z prowadzonymi, szeroko zakrojonymi inwestycjami infrastrukturalnymi. WSHiG zaangażowała się w potężne inwestycje. Tak jak inne szkoły prywatne, inwestowała wyłącznie swoje fundusze i była pozbawiona dostępu do subsydiów państwowych. Jej rektor robił wszystko, aby terminowo spłacać raty kredytów komercyjnych. Drugi rodzaj ryzyka wiąże się z pierwszym – i jest nim coroczna rekrutacja studentów (EUEREK case study: WSHiG, 2006).

Również na prywatnym brytyjskim University of Buckingham ryzyko oznacza przede wszystkim ryzyko finansowe:

Najważniejsze ryzyko dla uczelni to ryzyko finansowe. Przy małym zakresie prowadzonych badań naukowych, ryzyko akademickie ogranicza się do poziomu rekrutacji studentów. W tym sensie Uniwersytet

---

<sup>132</sup> Ryzyko w ogóle staje się jednym z kluczowych określeń naszych społeczeństw. Jak przypomina Anthony Giddens, „aktywne podejmowanie ryzyka staje się podstawowym elementem dynamicznej gospodarki i innowacyjnego społeczeństwa. Życie w epoce globalnej oznacza radzenie sobie z różnorodnością nowych sytuacji ryzyka” (zob. Giddens 1999: 35). Żyjemy przecież w globalnym „społeczeństwie ryzyka” (Beck 1999).

porusza się po cienkiej linii (EUEREK case study: University of Buckingham, 2006).

W badanych instytucjach pojawiły się jeszcze inne formy ryzyka: konkurencja w proponowanych dziedzinach studiów (instytucje publiczne niespodziewanie otwierające konkurencyjne programy czy specjalizacje albo modyfikujące programy i specjalizacje już istniejące – i prowadzące je bez pobierania opłat za studia, w trybie dziennym); regulacje prawne i wreszcie prestiż (czy reputacja) uczelni. Pokazuje to polskie studium zaliczające do różnych form ryzyka także potencjalnie zmieniające się regulacje prawne:

Regulacje prawne dotyczące form i trybu zatrudniania wykładowców w prywatnym sektorze edukacyjnym: kto i na jakich warunkach może być zatrudniony, aby spełniać wymóg minimum kadrowego uczelni, wymóg liczby samodzielnych pracowników naukowych zatrudnionych na pierwszym etapie. Rozwiązanie tego problemu przez sektor prywatny – zatrudnianie w olbrzymiej większości w tym charakterze profesorów emerytowanych lub zbliżających się do emerytury – zawsze stanowiło potencjalne niebezpieczeństwo/ryzyko w przypadku niespodziewanej zmiany przepisów; jednak w WSHiG rozwiązanie to sprawdzało się przez wszystkie lata znakomicie. [...] Kolejne ryzyko związane było z prestiżem szkoły – trudnym do zapracowania, a potencjalnie łatwym do stracenia (EUEREK case study: WSHiG, 2006).

Rola zarządzania ryzykiem na uczelniach przedsiębiorczych jest niezwykle istotna – badania instytucjonalne podkreślają wagę monitorowania prowadzonych badań naukowych i ich wyników pod kątem ryzyka instytucjonalnego – na poziomie indywidualnych naukowców, przeprowadzanego przez kierowników jednostek uczelnianych oraz na poziomie centralnym uniwersytetu (np. przez członków uczelnianych zespołów zarządzania strategicznego). Zarządzanie ryzykiem musi także obejmować monitorowanie funkcjonowania zewnętrznych grantów i ich wpływu na prowadzone badania naukowe (patenty, publikacje, konferencje). Niektóre badane instytucje korzystają ze strukturalnego zarządzania ryzykiem zarówno w odniesieniu do swoich finansów, jak i swojego prestiżu (zob. EUEREK case study: LSHTM, 2006).

Ryzyko wiąże się ściśle z niepewnością, doświadczaną obecnie przez wszystkie europejskie systemy edukacyjne. Na przykład przejście od stosunkowo bezpiecznej instytucji sektora publicznego do coraz bardziej autonomicznej instytucji typu fundacji, której autonomiczność finansowa oznacza zarazem ryzyko finansowe i finansową odpowiedzialność, oznacza strukturalny wzrost niepewności. Zarazem, jak napisali Williams i Kitaev, „niepewność rodzi klimat, który sprzyja przedsiębiorczości, a niepewność i towarzyszące jej ryzyko zwiększyły się w ostatniej dekadzie niemal wszędzie” (Williams and Kitaev 2005: 126). Jedynym prawdziwym wspólnym mianownikiem szkolnictwa wyższego w Europie jest pozostawanie w stanie zawieszenia – nie ma systemu edukacji w Europie, w którym w ciągu ostatnich pięciu czy dziesięciu lat nie dokonałaby się poważna zmiana (w strukturze, zarządzaniu, finansowaniu, systemach zapewniania jakości itp., zob. Mora 2008: 76)<sup>133</sup>.

#### **4. Kolidują wartości akademickie i wartości menadżerskie**

Zmiany finansowania na badanych uniwersytetach w Wielkiej Brytanii wydają się wskazywać kierunek kroków podejmowanych nie tylko przez instytucje brytyjskie, ale i przez instytucje w najważniejszych kontynentalnych systemach edukacyjnych (bądź kroków właśnie w nich rozważanych). Jak zauważył Shattock, „publiczne uniwersytety brytyjskie już w 1994 r. działały w systemie urynkowanym i generowały poważne przychody ze źródeł dodatkowych, i podczas gdy [w analizowanym okresie

---

<sup>133</sup> Albo jak kilka lat temu opisał to przejście Williams w odniesieniu do Wielkiej Brytanii, ale co można z powodzeniem odnieść do większości europejskich systemów edukacyjnych: „w istocie przejście to wiodło od instytucji subsydiowanych przez rząd po to, aby wypełniały one pewne szersze misje akademickie do instytucji sprzedających określone usługi dydaktyczne i badawcze, które są gotowe do natychmiastowego nabycia przez studentów lub do nabycia przez rząd działający w imieniu studentów-konsumentów” (Williams 2004: 5).

1994–2004] znacznie wzrosły ich przychody dodatkowe (*non-core*), wzrost ten nie nadązał już za wzrostem innych głównych przychodów. Wszystkie inne kraje europejskie [badane w ramach projektu EUERЕК], rozpoczynając zmiany później, zaczęły poruszać się gwałtownie w kierunku, w którym uczelnie brytyjskie podążały już przed 1994 r.” (Shattock w: EUERЕК Revised Report, 2007: 15–16). Zmiany w finansowaniu i zmiany w zarządzaniu uniwersytetami często idą z sobą w parze, i Wielka Brytania stanowi tu doskonały przykład. Przykładem mogą być struktury zarządzania University of Nottingham, podobne do struktur zarządzania na University of Warwick: silnej radzie zarządzającej (*management board*) towarzyszą silne (centralne) komisje strategiczne (*strategic committees*). Komisje te zajmują się bardziej szczegółowymi zagadnieniami, natomiast codzienne działania związane z funkcjonowaniem uczelni podejmowane są przez radę zarządzającą. Rola zgromadzenia uniwersytetu – tradycyjnego organu kolegialnego zarządzania uczelnią, odpowiednika senatu uczelni w polskich warunkach – została wyraźnie zredukowana. Elementy kolegialności zostały zachowane w formie konsultacji ze środowiskiem naukowym uczelni odbywających się poprzez system komisji. Istnieje równowaga między uczelnianymi inicjatywami oddolnymi a doradztwem strategicznym płynącym z góry uczelni. Rolę komisji strategicznych w University of Nottingham można wyjaśnić w następujący sposób:

W 1995 r. wprowadzono nowe, uporządkowane struktury komisji i zarządzania. Za codzienne zarządzanie uniwersytetem odpowiada Rada Zarządzająca, która spotyka się co tydzień. Ta grupa daje również początek strategii uczelni. Obejmuje ona rektora, sześciu prorektorów, dyrektora finansowego i sekretarza (*registrar*). [...] Rada Zarządzająca jest podkomisją Komisji Strategii i Planowania, jednej z komisji Rady Uniwersytetu, która od strony prawnej ponosi odpowiedzialność za wszystkie strategiczne decyzje podejmowane na uniwersytecie (EUERЕК case study: The University of Nottingham, 2006: 3).

Struktury zarządzania na Manchester University są bardziej tradycyjne, ale wydają się równie efektywne, zwłaszcza z racji

silnej pozycji rektora (*vice-chancellor*) i jego zespołu zarządzającego. Prezydent i rektor uczelni (w jednej osobie) odpowiadają przed *Board of Governance*, a Senat jest najważniejszym organem władzy akademickiej, ale jego zakres odpowiedzialności ogranicza się do spraw typowo akademickich – na jego czele stoi prezydent i rektor w jednej osobie; istnieje również zgromadzenie ogólne (ciało rzadko występujące w badanych uniwersytetach przedsiębiorczych), o ograniczonych kompetencjach. I wreszcie należy wymienić jeszcze kwestora i sekretarza (w jednej osobie), który służy w charakterze sekretarza radzie, senatowi i zgromadzeniu ogólnemu, a zarazem jest też szefem administracji uniwersyteckiej, odpowiedzialnym za pomoc administracyjną prezydentowi i rektorowi. Co istotne, prezydent i rektor jest dyrektorem wykonawczym (*chief executive officer*) uniwersytetu i odpowiada za dobór swojego zespołu zarządzającego. Chociaż senat i zgromadzenie ogólne funkcjonują, to zakres ich władzy jest bardzo ograniczony, władza w istocie spoczywa w rękach zespołu zarządzającego kierowanego przez prezydenta i rektora (w jednej osobie). Co ciekawe, szefowie szkół (czyli dziekani wydziałów) są członkami owego zespołu jako wiceprezydenci – co sprawia, że skraca się dystans w poziomach hierarchii między działalnością akademicką w szkołach (na wydziałach) a najwyższą administracją uniwersytetu (zob. Arnold et al., 2006: 74–75).

Ogólnie mówiąc, wzmocniony rdzeń kierowniczy (Burtona Clarka *strengthened steering core*) oznacza zoperacjonalizowane pogodzenie z sobą nowych „wartości menadżerskich” i tradycyjnych „wartości akademickich”. Jeśli między tymi wartościami nie ma zgody, instytucje odczuwają napięcia wymagające (często poważnej) interwencji swoich władz najwyższych. Idea (zoperacjonalizowana np. na Manchester University), zgodnie z którą szefowie szkół (dziekani wydziałów) są *ex officio* członkami zespołu zarządzającego uniwersytetem na poziomie centralnym zbliża jednostki akademickie i ich przedstawicieli do administracji centralnej. W związku z tym napięcia pojawiające się między nowymi, menadżerskimi i tradycyjnymi, akademickimi wartościami mogą być mniejsze, ponieważ rolą szefów szkół jest nieustanne tłumaczenie w szkołach (czyli na wydzia-

łach) decyzji podejmowanych na centralnym poziomie uczelnianej administracji (w Polsce na uniwersytetach publicznych dziekani wydziałów – ale już nie dyrektorzy instytutów – tworzą kolegium dziekańskie na poziomie centralnym, współpracujące ściśle, na przykład poprzez regularne spotkania, z centralnym poziomem władzy uczelni, czyli z rektoratem). Jak to pokazuje poniższy przykład z University of Nottingham, nie jest łatwo godzić z sobą oba rodzaje wartości (akademickie i menadżerskie): „zarządzanie kadrami akademickimi jest ćwiczeniem wręcz notorycznie trudnym, zwłaszcza wtedy, kiedy przynajmniej niektóre aspekty działań marketingowych i przedsiębiorczych wydają się wchodzić w konflikt z głęboko zakorzenianymi wartościami akademickimi. Skuteczna władza na uniwersytecie jest w sposób wewnętrzny i nieunikniony głęboko osadzona w kadrze akademickiej instytucji, ponieważ tylko ona jest w stanie sprawić, że instytucja ta działa. Prorektorzy w University of Nottingham poświęcają znaczną ilość czasu na tłumaczenie swoich racji i przekonywanie do nich w ramach swojej instytucji” (EUERЕК case study: The University of Nottingham, 2006: 8–9).

## **5. Przedsiębiorczość akademicka a akademicka kolegalność**

Dostępne studia instytucjonalne uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie wskazują na *trzy metody* minimalizowania napięć rodzących się między centrum (rektoratem) a podstawowymi jednostkami uniwersytetu, przy czym trzecia z nich jest używana również przy okazji korzystania z pierwszej i drugiej. Pierwszą metodą jest stosowanie *płaskiej struktury zarządzania*, eliminującej jednostki pośrednie (wydziały, *faculties*) po to, aby minimalizować bariery między centrum a jednostkami podstawowymi (instytutami, *departments*). Przebadane szczegółowo w literaturze przedmiotu lub w projekcie EUERЕК przykłady płaskiej struktury zarządzania obejmują University of Warwick (Wielka Brytania), University of Joensuu (Finlandia) czy też olbrzymią większość szkół prywatnych w Polsce (dobrą ilustracją

tego zjawiska jest WSHiG w Poznaniu, gdzie władzę ma rektor i jego kilkusobowy zespół współpracowników, odpowiednik anglosaskich *strategic management teams* – oraz instytuty, natomiast nie ma w sensie ścisłym wydziałów i dziekanów, a jeśli nawet pojawiają się nominalnie, to wyłącznie z racji wymagań zewnętrznych, narzuconych przez ustawodawcę). W tej strukturze nie ma miejsca na dziekanów, a instytuty i centra badawcze pozostają w bezpośrednim kontakcie z centrum, które składa się z biura rektora i kilku centralnych, silnie powiązanych z sobą (poprzez skład członkowski) komisji. Doskonałym przykładem jest University of Warwick, analizowany wielokrotnie w literaturze przedmiotu, począwszy od pierwszej książki Burtona Clarka z 1998 r. (Clark 1998, Clark 2004a).

Druga metoda minimalizowania napięć między centrum a jednostkami podstawowymi uniwersytetu polega na utrzymywaniu istniejącego, *trójpoziomego* rozwiązania oraz stopniowemu zwiększaniu zakresu władzy i odpowiedzialności wszystkich trzech elementów systemu (centrum – wydziały – instytuty). Przykładem mogą być tu Universiteit Twente w Holandii i Chalmers University of Technology w Szwecji. Pozostaje w takim przypadku tradycyjna struktura podstawowa – małe centralne biuro, kierowane przez rektora czy prezydenta, wydziały kierowane przez dziekanów oraz instytuty kierowane przez ich dyrektorów. Różnica w stosunku do tradycyjnych struktur kolegalnych polega na tym, że zwiększa się władza jednostkowa osób zajmujących stanowiska kierownicze i zarazem władza kolegalna sprawowana przez centralne komisje akademickie. Mamy tu zatem do czynienia z połączeniem mocniejszej władzy jednostkowej rektorów, dziekanów, dyrektorów i zarazem mocniejszej władzy kolegalnej centralnych komisji akademickich, czemu towarzyszy intensywniejsza profesjonalizacja administracji centralnej. Nowe organy dwustronnie wzmocnionej władzy uczelni to „uniwersyteckie zespoły zarządzające” czy „uniwersyteckie grupy zarządzające”<sup>134</sup>. Istnieje niebezpie-

<sup>134</sup> Polskie uczelnie są zarządzane w sposób tradycyjny, kolegalny i (niezwykle) demokratyczny. Jednak kolegalne zarządzanie uczelniami w tak

czeństwo, że zbyt dużo władzy oddanej poszczególnym instytutom może doprowadzić do stopniowej dezintegracji uniwersytetu jako całości (uniwersytet może stawać się coraz bardziej zbiorem przedsiębiorczych jednostek uczelnianych, jak podkreśla były rektor Universiteit Twente Frans van Vught)<sup>135</sup>. I wreszcie trzecią metodą minimalizowania napięć między centrum a jednostkami podstawowymi uczelni jest *profesjonalizacja administracji* na wszystkich trzech poziomach, a zwłaszcza na poziomie centralnym. Tak można to obserwować na uniwersytetach przedsiębiorczych w Europie, które albo mają płaską

---

szerokim zakresie jest coraz rzadziej spotykane w systemach zachodnich i zastępowane jest coraz częściej, w różnym stopniu zależnym od kontekstów narodowych, zarządzaniem menadżerskim. Kolegialność na poziomie centralnym, czyli stosunkowo silne senaty uczelni, z jednej strony powoduje słabość rektorów i zespołów rektorskich, jednak z drugiej strony stanowi silny element kontroli ich działań. Rola senatu w większości systemów szkolnictwa wyższego krajów rozwiniętych jest jednak kluczowa tylko w sprawach czysto akademickich, a rektor (lub jego odpowiednik) w tamtych systemach dysponuje z reguły silnym zespołem rektorskim i szerokim zapleczem pracujących na jego potrzeby komisji uczelnianych. Szeroka demokratyzacja uczelni w Polsce została wprowadzona na fali przemian 1989 r.: wprowadzono wtedy demokrację przedstawicielską, która w niemal niezmiennych formach przetrwała dwadzieścia lat. Tradycyjny wybór rektora przez polskie kolegia elektorów obejmujące wszystkie kategorie zatrudnionych (oraz studentów) pozostaje bez precedensu w krajach najbardziej rozwiniętych. Systemy, w których dominuje taki element kolegialności jak wybór rektora przez ciała wewnętrzne to w Europie jedynie Belgia (Flandria), Finlandia, Grecja i Hiszpania. W Islandii i Norwegii wewnętrzny wybór rektora połączony jest z nominacją przez władze państwowe. Natomiast w większości krajów dokonało się lub właśnie dokonuje się przejście od wyborów do nominacji przez rady powiernicze (Czechy, Finlandia, Portugalia, Szwajcaria, Wielka Brytania) (zob. Santiago et al. 2008a: 125–127).

<sup>135</sup> Niezwykle ciekawa jest w tym kontekście decentralizacja budżetowa, której najlepszym przykładem pośród europejskich uniwersytetów przedsiębiorczych jest Universiteit Twente (UT) w Holandii – jego każda jednostka jest za siebie w pełni odpowiedzialna finansowo i pokrywa ze swojego budżetu wszystkie usługi dostarczane przez uniwersytet jako całość. Dodatkowo UT ma najwyższy w Holandii odsetek badaczy finansowanych przez zewnętrzne granty badawcze – dwie trzecie w 2007 r. UT jest przedmiotem wielu analiz, począwszy od słynnej książki Burтона Clarka, *Creating Entrepreneurial Universities* (Clark 1998).

strukturę zarządzania, jak University of Warwick, albo zachowują tradycyjne rozwiązanie w postaci utrzymywania trzech poziomów zarządzania, jak Uniwersytet Twente w Enschede.

Profesjonalizacja administracji ma duże znaczenie zwłaszcza dla finansowego wymiaru funkcjonowania uczelni. Złożone zadania o charakterze pozaakademickim są na przedsiębiorczych uczelniach zachodnich coraz częściej wykonywane przez stosunkowo dobrze opłacanych ekspertów i specjalistów, a nie przez amatorów rekrutujących się spośród byłych czy dzisiejszych naukowców. Do tego typu coraz bardziej profesjonalizujących się działów uczelnianych zaliczyć można przede wszystkim działy finansów, spraw studenckich, spraw absolwentów oraz działy zdobywania funduszy na rozmaite potrzeby, od badawczych po infrastrukturalne, czyli działy koncentrujące swoją pracę na zdobywaniu funduszy od sponsorów. Na uczelniach zachodnich powstaje coraz więcej nowych, wyspecjalizowanych stanowisk administracyjnych; w polskim przypadku są to na przykład biura do spraw wykorzystywania funduszy strukturalnych, projektów unijnych, transferu technologii czy promocji i komercjalizacji marki uniwersytetów.

Większość dostępnych studiów instytucjonalnych uczelni z Europy i USA wskazuje na to, że w najbardziej udanych przypadkach uniwersytetów przedsiębiorczych w ich zarządzaniu nie rezygnuje się z autonomii uniwersyteckiej i kolegalności akademickiej, dwóch fundamentów tradycyjnego zarządzania uczelniami. Istnieje wiele przykładów przesadnej centralizacji i nadmiernego pozbywania się (często już i tak szczątkowej) kolegalności akademickiej, choćby w Australii i Nowej Zelandii (przypadek Monash University analizowany przez Simona Marginsona w *Monash: Remaking the University*, 2000; przypadki analizowane w tomie Simona Marginsona i Marka Considine'a, *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*, 2000; przypadki analizowane w tomie pod redakcją Janice Newson i Jan Curie, *Globalization and the University*, 2000, Jan Curie 2000 i wiele innych). Jednak z całą pewnością ogólny kierunek zmian w olbrzymiej większości instytucji sektora publicznego w Europie, i to wcale nie tylko tych najbardziej

przedsiębiorczych, wiedzie w stronę słabych senatów (i zgromadzeń ogólnych uczelni) i wzmocnionych biur rektora/prezydenta na poziomie centralnym, którym towarzyszą silne komisje strategiczne na poziomie centralnym. W wielu krajach (spośród krajów transformacji ustrojowej warto tu przywołać zwłaszcza Bałkany Zachodnie – Bośnię i Hercegowinę, Macedonię, Serbię i Kosovo; jedynym wyraźnym, choć skomplikowanym wyjątkiem jest tu Słowenia) mamy do czynienia z fundamentalnym – niebezpiecznym dla zdrowego funkcjonowania instytucji akademickich – rozproszeniem władzy i sprowadzeniem jej na poziom wydziałów<sup>136</sup>.

Struktury zarządzania na Universiteit Twente w Holandii, modelowym uniwersytecie przedsiębiorczym oraz zarazem uniwersytecie zdecentralizowanym, są „płaskie”: „w tej nowej strukturze organizacyjnej został wprowadzony taki proces podejmowania decyzji, w ramach którego zespół zarządzający uniwersytetu tworzą dziekani i dyrektorzy naukowcy, razem z radą wykonawczą (*executive board*). Podczas gdy rada wykonawcza ponosi ostateczną odpowiedzialność za podejmowane decyzje, zespół zarządzający tej uczelni ustala strategiczne kierunki rozwoju uniwersytetu. Wynikiem tych zmian jest ‘płaska’ organizacja, która może odpowiadać bezpośrednio i zbiorowo na zmiany w społecznym, kulturowym, politycznym i ekonomicznym środowisku uniwersytetu” (Arnold et al., 2006: 38–39).

W małych instytucjach prywatnych struktury zarządzania mogą być uproszczone do minimum. O takim ich kształcie czę-

---

<sup>136</sup> Uniwersytety w tym regionie Europy z racji historycznych, związanych ze specyficznym sposobem funkcjonowania uczelni w czasach istnienia Jugosławii są luźną federacją (niemal w pełni) autonomicznych wydziałów, pozostających zarówno w sensie akademickim, jak i finansowym poza kontrolą istniejącego poziomu centralnego (czyli słabych rektoratów). Z tego powodu trudno tam sobie wyobrazić całościowe reformy szkolnictwa wyższego dopóki nowe struktury zarządzania nie zostaną wprowadzone do tamtejszego prawodawstwa. Idea „uniwersytetu zintegrowanego” – o silnym centrum i relatywnie osłabionych wydziałach i instytutach – jest promowana w tym rejonie Europy od kilku lat przez wszystkie organizacje międzynarodowe, z Radą Europy na czele, jednak z bardzo ograniczonym sukcesem, ponieważ nowe prawa o szkolnictwie wyższym trafiają na opór niemal wszystkich interesariuszy uczelni.

sto donoszą studia nowych instytucji prywatnych w europejskich krajach transformacji ustrojowej – instytucji, które niekiedy pojawiły się znikąd, często w miejscach pozbawionych tradycji akademickich, najczęściej bez udziału finansowania zagranicznego i bez subsydiów publicznych. Instytucje te w pierwszych latach swojego działania były w sposób permanentny, zwłaszcza w obliczu poważnych inwestycji infrastrukturalnych, zagrożone problemami finansowymi. Bardzo silnie rozwinęła się w nich w tych latach kultura przetrwania ekonomicznego (jak pokazują raporty o sektorze prywatnym w Hiszpanii, Rosji, Mołdawii i Polsce). Konsekwencje takiej kultury dla stylu i praktyk zarządzania są niezwykle istotne: uczelniami tymi sprawnie kieruje zazwyczaj wąska grupa kilku osób, w zasadzie nie można mówić w ich przypadku o kolegalności, a wszystkie najważniejsze (a bardzo często również i mniej ważne) decyzje są w gruncie rzeczy podejmowane przez rektorów, właścicieli i założycieli tych instytucji (często, przynajmniej do pewnego etapu rozwoju instytucjonalnego, w jednej osobie). Takie uproszczone struktury zarządzania, jak się wydaje, sprawdzają się tylko w stosunkowo niewielkich instytucjach, które nie mają ambicji prowadzenia badań naukowych i które same nie są konkurencyjnymi miejscami pracy dla zatrudnionych w nich wykładowców. W zasadzie, i z jednostkowymi wyjątkami (w sensie albo prawnym, albo praktycznym) nie mają one dostępu do funduszy na badania naukowe (ani ze źródeł publicznych, ani prywatnych). Tym samym większość podejmowanych decyzji akademickich jest stosunkowo niekontrowersyjna i nie antagonizuje zatrudnionej kadry akademickiej, ponieważ dotyczy spraw związanych z prowadzeniem zajęć, a nie na przykład rozdzielania funduszy na badania między wydziały czy wysokości narzutów instytucjonalnych z zewnętrznych grantów badawczych.

Administracji badanych instytucji przedsiębiorczych udało się scalenie nowych wartości menadżerskich i tradycyjnych wartości akademickich. W żadnym z udanych (i analizowanych w literaturze przedmiotu albo w ramach projektu EUEREK) przypadków nie doszło do wyrugowania tradycyjnych wartości uniwersyteckich i zastąpienia ich wartościami menadżerskimi

(zupełnie innym przypadkiem są natomiast „uniwersytety korporacyjne”, instytucje prywatne typu *for-profit* w sensie ścisłym, nastawione na zysk, często notowane na giełdzie, jednak aktywne w dużej mierze tylko w kilku wybranych dziedzinach studiów, takich jak np. informatyka, księgowość czy prawo biznesowe<sup>137</sup> – w których obowiązują wartości wyłącznie menadżerskie i dominuje duch korporacyjny)<sup>138</sup>. Powodem nieobecności instytucji korporacyjnych i nastawionych na zysk w europejskich badaniach porównawczych szkolnictwa wyższego jest być może fakt, że nadal olbrzymia większość kształcenia i badań naukowych odbywa się w tradycyjnych, zorientowa-

---

<sup>137</sup> Niezwykle ciekawe byłoby zestawienie ewolucji polskiego prywatnego szkolnictwa wyższego (formalnie *non-profit*) z globalną ewolucją instytucji typu *for-profit*, w tym tak znanych jak University of Phoenix, deVry Inc. czy Strayer Education Inc. Pierwszy z nich jest globalnym liderem w tej dziedzinie, ikoną uniwersytetu *for-profit*, i ma około 300 000 studentów, najczęściej pracujących trzydziestolatków o ponadprzeciętnych dochodach. Jak się wydaje, większość średnich uczelni prywatnych w Polsce, a zwłaszcza prywatne uczelnie pozbawione ambicji akademickich, przyjmuje postawy reprezentowane w świecie anglosaskim przez instytucje typu *for-profit*. Porównajmy podsumowanie tekstu Davida W. Brenemana o University of Phoenix (UOP) i zestawmy z naszą znajomością sektora prywatnego w Polsce: „UOP odnosi sukcesy finansowe, ponieważ koncentruje się na wąskim zakresie programów zorientowanych na karierę zawodową, które można oferować w niskiej cenie dzięki użyciu pracującej w niepełnym wymiarze kadry praktyków, która opiera się na standardowym programie zajęć, co daje wyniki poprzez poważne ekonomie skali. UOP unika ponoszenia wielu typów kosztów, które tradycyjne college i uniwersytety ponoszą w programach rezydencjalnych i w działalności badawczej, i koncentruje się na stosunkowo zamożnej populacji, która nie wymaga istotnej finansowej pomocy studenckiej. Studenci są traktowani jak klienci, a wszystkie programy UOP koncentrują się na maksymalnej wygodzie dla studenta i jak najszybszym zdobyciu dyplomu” (Breneman 2006: 83–84). W ostatnich latach powstało kilka doskonałych książek poświęconych rodzącemu się rynkowi edukacji typu *for-profit* (i nieprzypadkowo żadna z nich nie powstała w Europie).

<sup>138</sup> Jest rzeczą poniekąd zadziwiającą, że ten sektor jest jak dotąd całkowicie pomijany w najważniejszych badaniach instytucjonalnych uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie. Badania takie prowadzono natomiast np. w programie PROPHE „Program on Research of Private Higher Education” na State University of New York w Albany, pod kierunkiem Daniela C. Levy’ego, w którym przez kilka lat uczestniczyłem.

nych dyscyplinarnie instytutach uniwersyteckich, a nie na uniwersytetach korporacyjnych.

Co robią promotorzy transformacji instytucjonalnej uczelni – owi liderzy instytucjonalnie umocowani we wzmocnionym rdzeniu zarządzającym uniwersytetów przedsiębiorczych? Jak pisze Burton Clark (Clark 1998: 137–138), poszukują oni nowych możliwości finansowania uczelni, starają się dywersyfikować źródła ich dochodu i powiększać takie fundusze uznaniowe, które pozostają w pełnej dyspozycji centralnego poziomu zarządzania uczelniami (po to, aby następnie wspierać z niego działania przedsiębiorcze albo nagradzać przedsiębiorcze jednostki uczelniane czy przedsiębiorczych naukowców). Zakładają nowe jednostki infrastrukturalne (akademickie i administracyjne), które wykraczają śmiało poza tradycyjne granice uniwersyteckich dyscyplin, sięgając do świata zewnętrznego – firm i korporacji, ale i lokalnych, regionalnych i centralnych instytucji państwowych. Są oni niezastąpieni w wykonywaniu zadań wewnątrzuniwersyteckiego subsydiowania (*cross-subsidization*) dziedzin badań i programów nauczania, zabierając fundusze wypracowywane przez bogatsze programy i dziedziny badań naukowych i pomagając tym programom i dziedzinom, które (w danym okresie) mają mniej szczęścia, a zasługują na pomoc finansową (*top-slicing the profits*). A zatem starają się wspierać finansowo nowe pola działalności kształceniowej i badawczej i poszerzać obszary czy zakres działania tradycyjnych, cennych programów i badań. Rdzeń zarządzania, czyli rektor i jego zespół zarządzający, jest odpowiedzialny za utrzymywanie zdrowej równowagi między bogatszymi i biedniejszymi instytutami i wydziałami i podtrzymywanie spójności uczelni jako całości.

## **6. Przedsiębiorczość akademicka a centralizacja i decentralizacja władzy uczelnianej**

Warto podkreślić rolę pozamonetarnego (czy też pozafinansowego) wymiaru przedsiębiorczości akademickiej, takiego jak reputacja czy prestiż instytucji. Uniwersytet przedsiębiorczy, jak

to ujmuje Gareth Williams, „nagrada instytucji i poszczególnych naukowców wedle odnoszonych przez nich sukcesów w działaniach zwiększających albo środki finansowe uczelni, albo ich reputację/prestiż (albo, najlepiej, zarazem i jedno, i drugie). Działania, które nie są w stanie przynosić wartości dodanej netto, albo w sensie dochodów, albo w sensie reputacji instytucjonalnej, są stopniowo wygaszane” (Williams 2004a: 86–87). Ogólnie rzecz ujmując, jak pokazują studia instytucjonalne uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie (jak również rosyjskie studia instytucjonalne analizowane w tomie Michaela Shattocka o przedsiębiorczości rosyjskich uniwersytetów, zob. Shattock 2004a), mamy niemal zawsze do czynienia zarazem z pewnym stopniem kolegalności i pewnym stopniem biurokracji. Jednak zmiana w stylach zarządzania uniwersytetami, o jakiej pisze się w Europie od 20 lat, to zmiana odsuwająca uniwersytety zarazem od kolegalności oraz od biurokracji i prowadząca je w stronę coraz bardziej przedsiębiorczych form zarządzania. W praktyce zmiana ta oznacza między innymi sytuację, w której rektor czy prezydent uczelni dysponuje coraz większą władzą; jest wspierany w jej sprawowaniu przez małą, ale niezwykle silną grupę zarządzania strategicznego, która określa strategiczne kierunki rozwoju i zapewnia powiązanie rektoratu z kadrą uniwersytecką.

Uniwersytety wprowadzają jasne modele alokacji środków finansowych (RAMs – *Resorce Allocation Models*), które pozwalają na wielokierunkowy transfer dochodów uniwersytetu pomiędzy jego jednostkami i określają, jaką część komercyjnego i zewnętrznego dochodu uczelni można uznawać za koszty pośrednie (czyli za ogólnouniwersyteckie narzuty) i jak wyglądają procedury zabierania części dochodów najbogatszym jednostkom, notującym ponadprzeciętne dochody w skali uniwersytetu (*top-slicing* i *cross-subsidization*). Zazwyczaj używa się w tym celu skomplikowanych formuł matematycznych – jednak ich dokładne elementy podlegają stałej rewizji (i dyskusji) na wszystkich poziomach zarządzania uczelniami. Formuły finansowe odbierające część dochodów najbogatszym jednostkom uniwersyteckim zawsze wzbudzają duże kontrowersje – a jed-

nostki te niemal zawsze czują się w jakiejś mierze pokrzywdzone. Jednak problem wysokości stosowanych narzutów ogólnouczelnianych jest problemem istotnym z punktu widzenia integracji instytucji jako całości. Najniższe narzuty notowane są w systemach najbardziej zdeintegrowanych, np. w Europie jest tak w większości krajów powstałych po rozpadzie Jugosławii. Tam władza rektorów, czyli centralnego poziomu zarządzania, jest minimalna, między innymi dlatego, że wydziały są niemal całkowicie niezależne finansowo od całości uniwersytetu, a środki, jakie do swojej dyspozycji ma rektor, który chciałby scalać podstawowe funkcje uniwersytetu na poziomie wyższym niż poziom wydziałów – są minimalne. Można by powiedzieć, że tak jak zakres realnej władzy państwa opiera się na wpływach podatkowych do budżetu, tak zakres realnej władzy rektora i jego zespołu opiera się na wpływach z narzutów i szerzej: na wszelkich środkach finansowych, jakie ma do swojej dyspozycji. Słaby rektor jest ich pozbawiony, a uczelnia podlega procesom dezintegracji<sup>139</sup>.

Stosowane modele alokacji środków finansowych na badanych uniwersytetach przedsiębiorczych niosą z sobą strategiczne implikacje, jeżeli chodzi o samą naturę instytucji akademickiej. Instytucje te mogą stawać się bardziej scentralizowane albo bardziej zdecentralizowane oraz mogą promować wybrane kierunki badań naukowych i kształcenia. Poprzez dany model alokacji podejmowane są niektóre decyzje strategiczne, ze stratą dla innych decyzji (i innych kierunków strategicznego rozwoju uczelni, zob. Jarzabkowski 2002: 5). Na przykład decyzje o infrastrukturalnej rozbudowie niektórych kierunków badań

---

<sup>139</sup> Porównując podatki i narzuty instytucjonalne: z racji płacenia podatków obywatel nie ma prawa oczekiwać specjalnego traktowania. *Taxes are not fees* przypomina Philipp Genschel: „choć podatki zbiera się na rzecz dobra wspólnego, podleganie im jest niezależne od osobistego korzystania z dobra wspólnego”. Państwo jest suwerenne, ponieważ dysponuje wpływami z podatków, a poziom wpływów określa to, co państwo może czynić, a czego czynić nie może, jakie usługi jest w stanie dostarczyć obywatelom itp. W tym sensie państwo to jego wpływy (Genschel 2005: 53). Silny rektor – i jego zespół – musi dysponować dużymi środkami finansowymi.

naukowych niosą z sobą wieloletnie konsekwencje finansowe dla całości uczelni<sup>140</sup>. Instytucje akademickie muszą podejmować trudne decyzje strategiczne, zwłaszcza dotyczące swoich obszarów priorytetowych i swoich długoterminowych inwestycji infrastrukturalnych, i są one często podejmowane przy wykorzystaniu owych modeli. Przykładem takich decyzji może być droga, jaką wybierał University of Warwick w latach 1992–1998: „Warwick w sposób systematyczny podejmował działania nastawione na osiągnięcie doskonałości w badaniach naukowych, generowanie przychodów, ekspansję kapitałową i rozwój poprzez Wydział Nauk Ścisłych” (Jarzabkowski 2002: 12). Rzecz jasna, było to strategiczne postawienie na rozwój nauk ścisłych kosztem (równie strategicznie wybranych) innych wydziałów i uprawianych na ich dyscyplin naukowych<sup>141</sup>.

---

<sup>140</sup> Innym problemem jest zbudowanie i wyposażenie kosztownych laboratoriów badawczych (i można na to otrzymać odpowiedniej wysokości grant infrastrukturalny – w polskim przypadku np. z MNiSW lub z regionalnie dzielonych europejskich funduszy strukturalnych), a innym jest ich naukowe wykorzystywanie i finansowe utrzymywanie przez kolejne dziesięciolecia. Może się okazać, że duże inwestycje infrastrukturalne mogą obciążać przez wiele lat konto uczelni w sytuacji, w której laboratoria (i pracownicy) nowych jednostek nie są samowystarczalne finansowo. Rozwój infrastrukturalny uczelni, niezależnie od źródeł finansowania, wymaga jasnej, długoterminowej wizji rozwoju.

<sup>141</sup> Ponieważ rozwojowi gospodarki opartej na wiedzy najbardziej sprzyjają wybrane branże gospodarki, wiele państw wybiera priorytetowe dla siebie dziedziny kształcenia i badań naukowych. Najczęściej są to nauki ścisłe, inżynierijno-techniczne i matematyczne, czyli STEM (*science, technology, engineering, mathematics*), S&T (*science and technology*) lub S&E (*science and engineering*). Przykładowe krajowe priorytety badawcze w krajach OECD obejmują: w Australii *frontier technologies*, takie jak ICT, biotechnologię, nanotechnologię, środowisko; w Japonii: nauki o życiu, ICT, środowisko i nanotechnologię; w Norwegii: energia i środowisko, oceany, żywność i zdrowie, ICT, biotechnologię, nowe materiały i nanotechnologię, przemysł o wysokiej wartości dodanej oraz technologiczne obronne; w Portugalii: całe spektrum dziedzin nauki (między innymi nauki społeczne), ICT, nanotechnologię, bioinżynierię, systemy energetyczne, transportowe i projektowanie inżynierijne (Santiago et al. 2008b: 109). Kluczowa dla gospodarki jest liczba absolwentów w S&T ich udział w całkowitej liczbie absolwentów. Polska (w 2005 r.) zajmowała w tej kategorii miejsce bardzo niekorzystne, przed-

Skutecznie działające uniwersytety przedsiębiorcze nie są, jak się wydaje, ani nadmiernie scentralizowane, ani zdecentralizowane; są raczej administracyjnie silne na szczycie uczelnianej władzy (rektorat), w środku (wydziały) i na samym dole (instytuty). Taką scentralizowaną instytucją jest z pewnością University of Warwick, a z kolei instytucją zdecentralizowaną jest Universiteit Twente (obie były przedmiotem pionierskich badań Burtona Clarka). Wprowadzają one na wszystkich poziomach profesjonalne wysepki administratorów nastawionych na zmiany – ekspertów do spraw rozwoju uczelni, transferu technologii z uczelni do przemysłu, specjalistów do spraw finansów, audytu, projektów zagranicznych itp. – po to, aby pomagać w zwiększaniu przychodów uczelni i ustanawiać lepsze wewnętrzne standardy kontroli kosztów. Nic dziwnego zatem, że uniwersytety przedsiębiorcze stawiają na rozwój tego, co Clark nazwał „nową biurokracją”, która staje się kluczowym komponentem (i wyróżnikiem) ich przedsiębiorczego charakteru, a co szerzej nazywa się dzisiaj procesem profesjonalizacji uniwersytetu<sup>142</sup>.

---

ostatnie wśród państw OECD (ustępując wszystkim krajom oprócz Węgier) i osiągając poziom 13%. Olbrzymia większość państw OECD osiąga poziom 20–25%, czyli 50–100 pp. wyższy. Pełne dane dla OECD pokazuje tabela 7.8 (Santiago et al. 2008b: 87). W tym kontekście polskie programy zamawiane mają olbrzymie znaczenie.

<sup>142</sup> Przykładem tego trendu może znowu być ewolucja instytucjonalna Universiteit Twente w Enschede, którego polityka zakłada coraz większą koncentrację na komercjalizacji (zwanej waloryzacją) wyników badań naukowych i komercyjnym transferze technologii do gospodarki. Na terenie niedawno powstałego (2005) *Kennispark* (Parku Naukowego) jest aktualnie ulokowanych 700 firm typu *spin-off*, z których najważniejszych jest około 30 – i to one należą częściowo do uniwersytetu. Uniwersytet posiada w rzeczonych 30 przypadkach prawa do własności intelektualnej, czyli jest właścicielem odpowiednich patentów. *Kennispark* to przedsięwzięcie władz regionalnych, lokalnych i uniwersyteckich, partnerstwo prywatno-publiczne, które do końca 2010 r. ma przynieść 12 000 miejsc pracy w sektorze wysokich technologii na specjalnie wydzielonym obszarze 160 ha. Na każdym z sześciu wydziałów uniwersytetu pracują na pełnym etacie doradcy biznesowi, zatrudnieni przez centrum transferu technologii – którzy poszukują idei (i naukowców), które udałoby się opatentować i skomercjalizować poprzez *Kennispark*.

Trzeba jednak w tym miejscu uniknąć błędnego wrażenia, że w zarządzaniu uczelniami sprawdza się model opierający się na silnym, jednostkowym liderze akademickim (czyli że władza na uczelniach przedsiębiorczych jest *overpersonalized*). Otóż europejskie studia przedsiębiorczości akademickiej jasno pokazują, że silny i oddany instytucji lider nie wystarcza do wprowadzenia, czy też do podtrzymywania w przyszłości, zmian strukturalnych. Twarde zarządzanie w stylu przejętym ze świata biznesu, administracyjne postawy autorytarne, w większości przypadków nie wytrzymują próby czasu. Jak to ujął Clark na podstawie 14 globalnych studiów instytucjonalnych, „uniwersytety przedsiębiorcze (*enterprising*) [...] charakteryzuje przedsiębiorczość kolegialna” (Clark 2004a: 85). Także żadne ze studiów odnoszących sukcesy uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie nie wspomina o kluczowej roli charyzmatycznych przywódców – na dłuższą metę; natomiast w krótkiej i średniej perspektywie, charyzmatyczni rektorzy byli w stanie rozpocząć głębokie transformacje swoich uczelni. W związku z tym dostępne studia pokazują istotną rolę silnych uniwersyteckich zespołów zarządzających (albo organów akademickich o podobnych nazwach i pełnionych funkcjach) w Europie – zespołów, które wchodzi w interakcje z wymienionymi powyżej ciałami nadzorującymi powyżej i częściami uniwersytetu poniżej w hierarchii organizacyjnej (instytuty, szkoły, wydziały). W tych ostatnich odbywa się właściwa praca naukowa i dydaktyczna i gdzie transformacje mają przełożyć się na efekty codziennej pracy. Zespoły zarządzające uniwersytetem, zespoły kadry kierowniczej – w coraz większej liczbie systemów europejskich odpowiadają przed ciałami nadzorującymi. Ważkość takich silnych zespołów zarządzających (w ramach EUEREK) podkreślano

---

Zarazem dochody z trzeciego strumienia są tam bardzo wysokie, a 66% kadry naukowej jest zatrudniona na kontraktach z przemysłem lub w ramach krajowych i zagranicznych projektów badawczych (co stanowi najwyższy odsetek w Holandii). Zob. projekt badawczy UE GOODUEP („Good Practices in University-Enterprises Partnerships”, 2007–2009, [www.gooduep.eu](http://www.gooduep.eu)), w ramach którego autor miał przyjemność badać szczegółowo tamtejszy (i wiele innych) model partnerstwa uczelni z gospodarką.

między innymi w London School of Hygiene and Tropical Medicine (LSHTM) i Strathclyde University w Wielkiej Brytanii, Universiteit Twente w Holandii i w uczelniach prywatnych (między innymi WSHiG w Polsce). Nowe struktury zarządzania w LSHTM opisano w następujący sposób:

Zespół kadry kierowniczej jest najważniejszym strategicznym organem szkoły, chociaż w szerokim zakresie podejmuje konsultacje [na niższych szczeblach uczelni]. Ma on również swój odpowiednik do spraw badań naukowych, który daje możliwość szerszej partycypacji kadry szkoły. Ogólnie rzecz ujmując, pracuje on w sposób silnie konsensualny. [...] Ponad nim jest Rada, ciało pozaakademickie, które „sprawia, że nie stajemy się zbyt introwertyczni i które patrzy na zmiany zachodzące w świecie zewnętrznym”. Rada musi być również odpowiedzialna przed HEFCE (Higher Education Funding Council for England) jako ciało zarządzające instytucji. Poniżej w hierarchii znajduje się senat szkoły, zreformowany organ w stosunku do działającej wcześniej rady akademickiej, której członkami byli z urzędu wszyscy profesorowie i wykładowcy. Nowy senat ma trzydziestu, a nie tak jak poprzedni – dziewięćdziesięciu członków, i szerzej reprezentuje wszystkie kategorie pracowników (EUEREK case study: LSHTM, 2006).

Podobne zmiany w strukturach zarządzania przywoływane są w licznych studiach instytucjonalnych instytucji przedsiębiorczych odnoszących największe sukcesy pod względem osiągnięć akademickich, osiągnięć związanych z reputacją/prestieżem uczelni i wreszcie pod względem wyników finansowych. Studia te pokazują, że zespoły kadry kierowniczej to ciała, które podejmują najważniejsze decyzje i które są odpowiedzialne przed ciałami nadzorującymi, a lista ich członków może się wydłużać i zawierać, oprócz rektora, jego zastępców, sekretarza uczelni – również kierowników działów finansowania badań naukowych czy specjalistów ds. zewnętrznych kontraktów na badania.

Najważniejsze zmiany w zarządzaniu szkołą wprowadził pod koniec lat osiemdziesiątych dziekan szkoły [...], który postępował w dużej mierze jak jej dyrektor wykonawczy. To on wprowadził pojęcie zespołu kadry kierowniczej, który do dzisiaj jest ciałem podejmującym decyzje w szkole (rzecz jasna pod nadzorem konstytucyjnych władz ciała nad-

zorującego). Zespół ten składa się dzisiaj z dyrektora, jego zastępcy, trzech szefów instytutów, dyrektora do spraw dydaktycznych oraz sekretarza. [...] Nie ma wątpliwości, że funkcjonowanie zespołu, spotykającego się co tydzień, leży u podstaw pełnego sukcesu zarządzania szkołą. Stosuje się on dokładnie do pokazywanego przez Clarka mechanizmu „wzmocnionego rdzenia kierowniczego”, który uznawał on za kluczowy składnik badanych przez siebie uniwersytetów przedsiębiorczych; zespół ten składa się z naukowców i administratorów; prowadzi konsultacje na niższych szczeblach i przedstawia rekomendacje na szczeblach wyższych, łączy w swoich działaniach strategię akademickie, finansowe i związane z prawami własności oraz kontroluje alokację środków finansowych. Jedną z cech opisywanych powyżej zmian w zarządzaniu jest elastyczność w odpowiadaniu na zmiany zachodzące w środowisku zewnętrznym szkoły oraz wzmacnianie na każdym etapie doświadczenia i wiedzy z zakresu zarządzania po to, aby szkoła mogła skutecznie odpowiadać na presję zewnętrzne. To samo można by powiedzieć o zmianach w strukturze organizacji akademickich badań naukowych (EUEREK case study: LSHTM, 2006).

Jednak z drugiej strony, jak donoszą badania Universiteit Twente w Holandii, decentralizacja uniwersytetu (i jego przedsiębiorczość) może być skuteczna tylko do pewnych granic. Jak podkreśla jego były rektor (Frans van Vught), uniwersytet przedsiębiorczy może również po pewnym czasie stać się zbyt przedsiębiorczy i zbyt zdecentralizowany. A zbyt niska podstawa finansowania jednostek uczelnianych przez centrum może powodować, że jednostki zaczynają podążać swoim własnym – przez nikogo nie koordynowanym – kursem poszukiwania nowych przychodów: kursem pozostającym bez jakiegokolwiek odniesienia do kursu całości przedsiębiorczej instytucji. Podstawowe jednostki uczelniane mogą stać się samofinansującymi grupami badaczy, którzy mogą zacząć postępować tak, jakby byli indywidualnymi przedsiębiorcami akademickimi (*academic entrepreneurs*) (Clark 2004a: 40).

Kierunek przeciwny w rozwoju zarządzania uczelnią – jej centralizacja – został z kolei przyjęty przez University of Warwick wtedy, kiedy stawał się on modelem europejskiego uniwersytetu przedsiębiorczego w badaniach Burtona Clarka: jego rdzeń zarządzania jest silny i scentralizowany, a podstawowymi jednostkami uczelni są instytuty. Nie ma dziekanów i wydzia-

łów, czyli nie istnieje pośredni szczebel władzy między centrum (rektoratem) i instytutami. To właśnie tam sformułowana została (pionierska) idea „wypracowanego dochodu” (*earned income*) – a następnie oparta na niej wieloletnia polityka uczelniana odpowiadająca na trudne czasy cięć w budżetach brytyjskich uczelni w epoce rządów Margaret Thatcher. Specjalna uczelniana „grupa wypracowanego dochodu” (*earned income group*) powstała na początku lat osiemdziesiątych i szybko stała się najważniejszym instrumentem rodzącej się przedsiębiorczości akademickiej, prowadząc działania na rzecz poszukiwania nowych źródeł przychodów (krótko mówiąc: firmy nie powinny *dawać* nam pieniędzy, chcemy je *zarabiać*; jak to ujął Michael Shattock, ówczesny sekretarz uczelni i autor tej koncepcji: „musieliśmy znaleźć sposoby generowania finansowania uczelni z innych źródeł [niż państwowe]; nie widzieliśmy powodu, dla którego ludzie czy firmy miałyby nam pieniądze po prostu dawać, dlatego postanowiliśmy je zarabiać”)<sup>143</sup>. Komisje uniwersyteckie na poziomie centralnym decydowały o przyznawaniu środków finansowych na poszczególne instytuty i sprawowały

---

<sup>143</sup> Przy okazji trzeba jednak zauważyć, że wiara w moc (finansową) transferu technologii z uczelni do gospodarki nie znajduje podstaw empirycznych. Badania GOODUEP w Europie pokazują, że centra transferu technologii bardzo często z trudem zarabiają na swoje utrzymanie i gdyby nie granty oraz subwencje krajowe i zagraniczne byłoby im bardzo trudno się utrzymać. Podobne są doświadczenia amerykańskie (oprócz garstki najlepszych uczelni badawczych): wykorzystywanie patentów i licencji przez uniwersytety jest w stanie przynieść istotne środki finansowe w najlepszym razie kilku najlepszym instytucjom. Natomiast „zwiększone problemy administracyjne oraz koszty prywatne i społeczne w sposób niemal nieunikniony będą szeroko rozpowszechnione i będą stanowić dodatkowe rozproszenie (i wydatek), które oddalą zasoby finansowe od wykonywania najważniejszych misji społecznych instytucji. Prawda wygląda tak, że większość działów licencji technologicznych na amerykańskich uniwersytetach nie przynosi dochodu, który wystarczyłby na pokrycie kosztów swojego funkcjonowania” (David 2005: 166, zob. również Rhoades and Slaughter 2006: 132). Podobne obserwacje w odniesieniu do Europy autor wynosi z projektu GOODUEP – wymiar finansowy funkcjonowania parków naukowych i technologicznych okazuje się o wiele mniej istotny niż np. zaangażowanie w promowanie innowacyjności gospodarki regionu.

kontrolę nad uczelnianymi etatami. System komisji uczelnianych na University of Warwick sprawdzał się w owym niezwykle finansowo trudnym czasie znakomicie:

Bez nadmiernej decentralizacji władzy do poziomu wydziałów i instytutów, University of Warwick wprowadził w życie kierowanie kolegialne za pomocą komisji uniwersyteckich na poziomie centralnym. W komisjach dzielą się odpowiedzialnością starsi rangą pracownicy administracyjni, pozauniwersyteccy członkowie rady uczelni oraz jej kadra naukowa. Ponieważ reprezentowana jest w nich również kadra naukowa, istnieje możliwość podejmowania trudnych wyborów przy okazji udzielania wsparcia nowym inicjatywom i wprowadzania zmian do tradycyjnego przydzielania środków finansowych. Rdzeń zarządzania tym samym łączy tradycyjne części uniwersytetu (*academic heartland*) z jego centrum. Przy takiej strukturze, uniwersytet może być przedsiębiorczy nawet wtedy, gdy jego dyrektor zarządzający – w tym wypadku rektor – nie jest w sposób konieczny przedsiębiorczy (Clark 1998: 23).

Wprowadzona w Warwick innowacyjna „płaska struktura zarządzania” uniwersytetem odniosła wielki sukces, ale nie byłby on możliwy bez (w pewien sposób komplementarnego) systemu potężnych komisji uniwersyteckich działających na poziomie centralnym. Oto opis funkcjonowania tej struktury (bez odniesienia do uczelnianych finansów):

Wzmacnianie rdzenia administracyjnego uczelni [...] to z całą pewnością najważniejszy kierunek obrany podczas transformacji University of Warwick. Przy równowadze między kontrolą sprawowaną na poziomie centralnym i autonomią na poziomie instytutów, ten rdzeń jest relatywnie scentralizowany. [...] Uniwersytet jest dumny ze swojej „płaskiej struktury” obejmującej tylko centrum i instytuty. Instytuty pozostały najważniejszymi składnikami uniwersytetu, a ich dyrektorzy pełnią istotną rolę. Są oni odpowiedzialni bezpośrednio przed rektorem i takimi uczelnianymi pracownikami administracyjnymi najwyższego szczebla jak sekretarz i dyrektor do spraw finansowych. Nie odpowiadają bezpośrednio przed jedną główną komisją, tak jak w strukturach, które obserwujemy na innych uczelniach, ale przed kilkoma powiązаныmi między sobą komisjami na poziomie centralnym, przenikającymi się wzajemnie z racji podobnego składu członkowskiego, obejmującego wąską grupę najwyższych rangą administratorów uczelni pracującą razem z małą grupą profesorów wybranych

przez swoich kolegów po to, aby odgrywać w nich najważniejszą rolę. Ta sieć wzajemnie z sobą powiązanych, centralnych komisji stała się fundamentem zdolności transformacyjnych University of Warwick (Clark 1998: 21).

W jaki sposób sięgnąć po skuteczne zarządzanie na uniwersytetach przedsiębiorczych? Jedną z metod jest konsekwentne wzmocnienie roli rektora. Inne metody to między innymi tworzenie stanowisk prorektorów jako pełnych etatów (bez żadnych innych zobowiązań). Dodatkowo prorektorzy/dyrektorzy do spraw finansowych i spraw kadrowych również zazwyczaj zostają członkami zespołu kadry zarządzającej. W zespole zarządzającym uczelnią reprezentowane są zatem najważniejsze funkcje administracyjne i takiej samej wagi funkcje akademickie: dydaktyczne, badawcze i przedsiębiorcze (zob. Middlehurst 2004: 272–273).

## **7. Rozkład przedsiębiorczości akademickiej w ramach instytucji edukacyjnych**

Najczęstszy błąd popełniany przez zespół kierowniczy przy próbach transformacji uniwersytetu polega na braku odwoływania się od samego początku do kadry akademickiej i jej instytutów, powiada Clark (2004b). Niektóre instytuty mogą (i będą) rozwijać się szybciej niż inne – i szybciej zdadzą sobie sprawę z korzyści płynących z podejmowania działań o charakterze przedsiębiorczym, zarówno ich własnych, jak i podejmowanych przez inne jednostki uniwersyteckie. Większość instytutów nauk społecznych i humanistycznych na uczelniach europejskich może nie doceniać roli, jaką mają do spełnienia nowe, znajdujące się na peryferiach jednostki wsparcia akademickiego i administracyjnego, i może krytykować ich rosnące koszty bieżące (na przykład koszty utrzymywania biur transferu technologii, biur do spraw kontraktów z przemysłem czy do spraw grantów z programów UE). W najszerszym ujęciu, zmianą instytucjonalną w Europie kierują zazwyczaj instytuty nauk ścisłych i technicznych, a umożliwiają ją bezpośrednio im dostępne nowe źródła

dła finansowania i ich własne doświadczenie wyniesione z wieloletniego zarządzania dużymi projektami badawczymi, kosztownymi laboratoriami i nowoczesnym sprzętem naukowym.

Instytuty, które potencjalnie mogą przynosić dochody uczelni, powinny otrzymywać zachętę ze strony innych instytutów, które takiej możliwości przed sobą nie widzą (i przyczyniać się do pomnażania dochodu swojego, jak i całego uniwersytetu). Istotnym problemem jest zatem wypracowanie metod dzielenia uzyskanych tą drogą zwiększonych funduszy – czyli wypracowanie procedur dotyczących tego, kto decyduje o tym, które części uczelni dostaną ich część. To właśnie tutaj pojawia się całe skomplikowane zagadnienie obcinania części ponadprzeciętnych dochodów (czyli *top-slicing*) i subsydiowania jednych instytutów za pomocą dodatkowych funduszy wypracowanych przez inne instytuty (czyli *cross-subsidization*), które może prowadzić do poważnych napięć w ramach uczelni. Zarówno instytucjonalne studia Burтона Clarka jak i inne badania uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie wskazują na to, że przedsiębiorczość akademicka nie rozkłada się równomiernie w ramach instytucji oraz że w różnych częściach uczelni uważanych za przedsiębiorcze różna jest szybkość – i głębokość – zachodzących zmian w kierunku przedsiębiorczości<sup>144</sup>. Najczęściej jest ona uzależniona od zewnętrznych możliwości finansowych. W Europie Zachodniej i w USA najbardziej przedsiębiorczymi częściami tradycyjnego uniwersytetu (częściami Clarka *academic heartland*) są dyscypliny nauk ścisłych i technicznych. Natomiast w większości europejskich krajów transformacji ustrojowej studia instytucjonalne potwierdzają, że jednostki i instytucje o największym nastawieniu przedsiębiorczym pojawiają się

---

<sup>144</sup> Jak słusznie podkreślają Williams i Kitaev, „jeżeli poszczególni członkowie kadry naukowej pracujący na uniwersytetach otrzymują niewiele w postaci nagród za skuteczne innowacje, to nie istnieje żaden dobry powód, aby mieli oni wkładać jakiś specjalny wysiłek w te dziedziny aktywności, które nie mają wpływu na ich karierę, a jeżeli uniwersytet nie otrzymuje żadnych dodatkowych środków, to również nie istnieje żadna zachęta do tego, aby zakładał struktury organizacyjne, które miałyby promować działalność przedsiębiorczą” (Williams and Kitaev 2005: 139).

w dyscyplinach tradycyjnie „miękkich”, takich jak ekonomia, prawo, biznes, zarządzanie, marketing, socjologia czy nauki polityczne. Jest to jednak specyficznie rozumiana przedsiębiorczość akademicka – powiązana z (dodatkowym, płatnym) kształceniem studentów, a nie, tak jak w klasycznych studiach przedsiębiorczości akademickiej, z badaniami naukowymi i tzw. trzecią misją uniwersytetu (albo, jak w USA, ze służbą społeczeństwu, *service to the society*, w postaci lokalnych i stanowych badań eksperckich i kontraktów z lokalnym sektorem przedsiębiorstw). Nieprzypadkowo właśnie w tych dziedzinach działa olbrzymia część sektora prywatnego w tej części Europy i zarazem w nich sektor publiczny prowadzi większą część swoich najbardziej opłacalnych, płatnych studiów zaocznych (jak potwierdzają studia EUERЕК z Polski, Rosji i Mołdawii oraz wiele badań z innych krajów: Słowacji, Bułgarii, Rumunii czy Estonii). W krajach transformacji ustrojowej owe „miękkie” dyscypliny, zwłaszcza ekonomia, biznes i nauki społeczne, są o wiele łatwiejsze do sfinansowania niż wymagające olbrzymich nakładów finansowych nauki ścisłe, techniczne czy medyczne i choćby z tego powodu to one są częściej katalizatorami zmian instytucjonalnych prowadzących do większej (specyficznie rozumianej) przedsiębiorczości całości uczelni.

Jednocześnie ten model przedsiębiorczości, który paradoksalnie zrodził się z symbiozy sektora prywatnego i publicznego w kształceniu studentów (najczęściej poprzez znaną w całej Europie Środkowej i Wschodniej wieloletowość kadry akademickiej), prowadzi na dłuższą metę do paraliżu uczelni w badaniach naukowych w tych dziedzinach<sup>145</sup>. Nieprzypadkowo

---

<sup>145</sup> OECD zebrała pełne dane na temat formalnoprawnego wymiaru podejmowania pracy dydaktycznej w drugiej instytucji w obszarze państw OECD. Najczęstsza odpowiedź na pytanie: „czy pracownik akademicki może obejmować etat z obowiązkami dydaktycznymi w więcej niż jednej instytucji edukacyjnej, w tym w instytucji sektora prywatnego?” brzmi: „tak, ale z ograniczeniami” (Santiago et al. 2008b: 148). Szeroko przyjęta praktyka w krajach, które zezwalają formalnie na pracę w drugiej instytucji edukacyjnej za zgodą podstawowego pracodawcy jest taka, że drugie miejsce pracy dla osoby zatrudnionej na pełnym etacie to maksymalnie dodatkowe 0,2 etatu

zapaść polskich badań naukowych dotyczy nie tyle dyscyplin najbardziej kosztownych i potencjalnie niedofinansowanych, ile raczej tych, w których możliwości wieloetatowości i dodatkowego (płatnego) kształcenia studentów są największe. Nauka polska na poziomie światowym notuje największe osiągnięcia w czterech dziedzinach: chemii, fizyce, astronomii i matematyce (pierwsza dwudziestka co do liczby publikacji naukowych w świecie) i w żadnej z nich szerzej nie funkcjonują rozbudowane płatne studia zaoczne. Jak się wydaje, o ile najważniejszym wymiarem przedsiębiorczości akademickiej w Europie Zachodniej są innowacyjne badania naukowe (na przykład prowadzące do powstawania nowych technologii, patentów, firm typu *spin off* i *spin out* – i przede wszystkim do dodatkowego, zewnętrznego finansowania uniwersytetów), o tyle w naszej części Europy przedsiębiorczość sektora publicznego przypomina przedsiębiorczość sektora prywatnego – (najczęściej dosyć innowacyjne) programy kształcenia. Wymiar badawczy przedsiębiorczości akademickiej jest marginalny (a z tego powodu marginalny jest też

---

(np. Holandia, Wielka Brytania, Norwegia i Niemcy). W zasadzie praca na uczelniach typu badawczego uniemożliwia nawet taki wymiar dodatkowego zatrudnienia w większości krajów, zwłaszcza że w dawnej UE-15 prawie nie istnieją tzw. niezależne instytucje prywatne, czyli odpowiednik polskiego sektora niepublicznego. System niemiecki jest bardzo restrykcyjny – np. zgodę na jakiegokolwiek dodatkowe zatrudnienie do 0,2 etatu musi wydać ministerstwo edukacji danego landu. W systemie holenderskim, np. osoby zakładające firmy odpryskowe w ramach transferu technologii z uczelni do przemysłu muszą w ciągu 1–2 lat zdecydować, czy utrzymują pełen etat uczelni, czy jego połowę i kontynuują zaangażowanie w pracach firmy. Jednak w Norwegii, Niemczech, Holandii, Hiszpanii czy Wielkiej Brytanii coraz większy odsetek badaczy, zwłaszcza młodych, pracuje w niepełnym wymiarze czasu pracy lub w ramach kontraktów finansowanych przez granty badawcze i przedsiębiorstwa – np. w Holandii odsetek badaczy zatrudnionych w oparciu o finansowanie zewnętrzne w 2008 r. wynosił ponad 50% (najwyższy na Universiteit Twente, modelowym uniwersytecie przedsiębiorczym – 66%). Pojęcie „dorabiania na boku” (*academic moonlighting*) w zasadzie w ogóle nie jest odnoszone do systemów Europy Zachodniej, a zjawisko ma marginalną skalę występowania. Jak napisał Philip G. Altbach o karierze akademickiej w Trzecim Świecie: *less than a full-time occupation, even for academics who hold full-time positions* (Altbach 2007c: 154).

jej wymiar finansowy)<sup>146</sup>. Podział na przedsiębiorczość akademicką nastawioną na badania naukowe (Europa Zachodnia) i nastawioną na (najczęściej płatne) kształcenie studentów (nowe kraje unijne) w sektorze prywatnym i państwowym jest absolutnie kluczowy dla zrozumienia specyfiki tych dwóch typów systemów edukacyjnych. Upraszczając, z perspektywy *research-intensive* uniwersytetów zachodnich, nasza przedsiębiorczość akademicka oparta na badaniach naukowych i innowacjach niemal nie istnieje, natomiast nasza przedsiębiorczość oparta na płatnym kształceniu studentów nie ma tam swojego odpowiednika<sup>147</sup>. Uczelnie zachodnie, wraz z narastaniem po-

<sup>146</sup> W kontekście istnienia sektora prywatnego obok sektora publicznego w Polsce warto również wspomnieć o pasożytniczych relacjach między nimi. Aby nie być posądzanym o niezyczliwość, odwołam się tu do krytyki Davida E. Brenemana największej uczelni typu *for-profit* na świecie, University of Phoenix, którą można rozciągnąć na olbrzymią część polskiego sektora prywatnego (który nominalnie nie ma oczywiście charakteru *for-profit*): „University of Phoenix (UOP) nie mógłby istnieć, gdyby nie prace naukowe i naukowe publikacje kadry akademickiej tradycyjnych instytucji. W zasadzie UOP wykorzystuje dostępność wiedzy akademickiej powstającej gdzie indziej, i skutecznie przepakuje tę wiedzę na potrzeby dorosłych studentów. Można by argumentować, że globalna analiza ekonomiczna UOP musiałaby przypisywać prawa tradycyjnej akademii, która generuje potężne uboczne korzyści na rzecz UOP i jego studentów w tym sensie, że oto wykorzystywane materiały edukacyjne wywodzą się z pracy badawczej kadry akademickiej zatrudnionej w instytucjach typu *non-profit*. Oznacza to, że cały system edukacyjny zaludniony jedynie przez instytucje typu UOP byłby intelektualnie jałowy i nie byłby w stanie wytwarzać nowej wiedzy. UOP jest zatem w krytyczny sposób uzależniony od istnienia tradycyjnego sektora w większości swojego wkładu intelektualnego i w swoim ostatecznym sukcesie” (Breneman 2006: 87). Mocne słowa! I niemal każde powyższe zdanie można z powodzeniem odnieść do polskiego sektora prywatnego. W podobnym duchu niemal ćwierć wieku temu pisał bodaj największy dziś autorytet w dziedzinie badań na sektorze prywatnym, Daniel. C. Levy: „sektor publiczny musi odpowiadać szerszemu gronu interesariuszy i mieć szerszą rację bytu. Natomiast sektor prywatny cieszy się luksusem opierania się w pasożytniczy sposób na utrzymywaniu sektora publicznego” (Levy 1986: 312). Osobiście wielokrotnie publicznie podkreślaliśmy pasożytniczy charakter relacji sektor publiczny/sektor prywatny w Polsce.

<sup>147</sup> W Polsce dodatkowo konceptualne różnice pogłębia jeszcze fakt, że „przedsiębiorczość akademicka” promowana co najmniej od początku nowe-

trzeby poszukiwania dodatkowych źródeł finansowania i wraz z potencjalnym wprowadzaniem opłat za studia lub podwyższaniem ich poziomu, mogą równie zwracać się coraz bardziej w stronę dodatkowych wpływów z kształcenia (a zjawisko to jest najszerszej obserwowane na uczelniach brytyjskich, które korzystają z wysokich opłat od studentów spoza UE, a w skali globalnej w najbogatszych gospodarkach – w USA, Australii i Nowej Zelandii).

Zarządzanie alokacją środków finansowych w badanych instytucjach przedsiębiorczych najczęściej odbywa się przez system komisji uniwersyteckich, zazwyczaj stosunkowo małej lub średniej wielkości (zob. również Sharma 2004: 112–113). Doskonały przykład zarządzania zarobioną (a nie otrzymaną, by odwołać się do idei Shattocka) częścią dochodów uczelni – będącej z kolei jednym z ważniejszych elementów trzeciego źródła dochodów uniwersytetu, być może dla niego najważniejszego z punktu widzenia przedsiębiorczości akademickiej – dostarcza uniwersytet w Warwick. Instytucja ta, zarządzana poprzez system komisji działających na poziomie centralnym, dysponuje zinstytucjonalizowaną zdolnością do odbierania części dochodów instytutom najlepiej radzącym sobie finansowo i wspierania nimi (z różnych przyczyn) instytutów radzących sobie finansowo gorzej. Celem tych działań jest pomoc tym z nich, które nie są w stanie w prosty sposób zdobywać dodatkowych

---

go wieku na naszych uczelniach (w olbrzymiej mierze ze środków UE) oznacza de facto zakładanie firm przez studentów, doktorantów i absolwentów. Czyli polska – bardzo szeroko rozpowszechniona – wersja przedsiębiorczości akademickiej niemal w ogóle nie odnosi się do funkcjonowania akademii, reformowania jej kształtu i sposobów zarządzania, poszukiwania nowych, dodatkowych źródeł przychodów i powstawania nowych, innowacyjnych jednostek naukowych i administracyjnych uczelni – ale odnosi się do (często prostej) działalności gospodarczej jej absolwentów. W polskiej wersji to nie uniwersytet ma otwierać się na świat zewnętrzny, ale jego absolwent ma umieć zakładać i prowadzić swoją działalność gospodarczą. Prostej praktyce przedsiębiorczości akademickiej na polskich uczelniach (płatne studia zaoczne) odpowiada równie prosta jej teoria (działalność gospodarcza prowadzona poza uczelnią). Z całą pewnością różnica w teoretycznym rozumieniu przekłada się na skromne transformacje instytucjonalne.

funduszy oraz wsparcie dla nowych przedsięwzięć akademickich czy administracyjnych. Jak Michael Shattock wyjaśniał przypadek swojego uniwersytetu z Warwick: „Podejście odwołujące się do idei wypracowywanego dochodu jest możliwe dzięki silnej zdolności ‘obcinania i dawania innym’. Zdolność ta leży u podstaw możliwości przychodzenia z pomocą tym instytutom (i ich specjalizacjom w kształceniu), które nie są w stanie w łatwy sposób same zarabiać pieniędzy oraz wspierania całkowicie nowych inicjatyw”. Całość procedur związanych z zarządzaniem dodatkowym dochodem uczelni wymaga jasności, transparentności i racjonalności – oraz musi być (re)negocjowalna. Inaczej trudno wyobrazić sobie stałą skłonność najbardziej przedsiębiorczych instytutów do pełnego wykorzystywania swoich możliwości, co wiązałoby się nie tylko ze szkodą dla nich, ale także, pośrednio, ze szkodą dla całości uczelni<sup>148</sup>.

## 8. Wnioski

Studia instytucjonalne uczelni europejskich (oraz badania prowadzone w ramach projektu badawczego EUERЕК) potwierdzają niezwykle istotną rolę, jaką odgrywa zmiana w sposobach

<sup>148</sup> Jak Shattock wyjaśniał to rektorom uniwersytetów europejskich na konferencji w 1994 r.: „niektóre instytuty np. szkoła biznesu czy szkoła inżynierska są w sposób oczywisty bardziej zdolne do generowania dochodów z zewnątrz niż, powiedzmy, socjologia czy historia sztuki. Kiedy w budżecie oddzieli się część przypadającą zarabiającemu instytutowi, a część przypadającą uniwersytetowi (czyli część „obciętą”) po prostu doda się do funduszy publicznych i przyzna innym na podstawie kryteriów akademickich, to skorzystają na tej operacji wszystkie instytuty. Przyjmuje się, że uniwersytetowi jako całości przynosi korzyści to, że instytuty, które mogą generować dochody, powinny wspierać inne instytuty, które po prostu nie są w stanie tego robić (czyli korzyści wspólne przynosi część „do podziału”). Oczywiście instytuty, którym regularnie odbiera się w taki sposób pieniądze nie są z tego zadowolone. Dlatego centrum musi dysponować władzą i legitymizacją do tego, aby móc twierdzić, że ‘to jest do przyjęcia’, ponieważ w taki właśnie sposób budujemy uniwersytet jako całość” (cyt. w: Clark 1998: 24; zob. także Shattock o polityce „wypracowywanego dochodu” w Shattock 2004b: 225–235).

zarządzania i w ustroju większości uczelni przedsiębiorczych w Europie. Potwierdzają one to, co Komisja Europejska stwierdziła w 2006 r. o roli transformacji zarządzania i ustroju uczelni, chociaż nie potwierdzają konieczności przeprowadzania natychmiastowych, głębokich i radykalnych zmian w ich funkcjonowaniu:

Uniwersytety europejskie dysponują potężnym potencjałem, którego większa część niestety pozostaje niewykorzystana z powodu różnych przeszkód i sztywnych ograniczeń. Uwolnienie pokaźnego rezerwuaru wiedzy, talentu i energii *wymaga natychmiastowej, głębokiej i skoordynowanej zmiany*: począwszy od sposobu, w jaki nasze systemy edukacyjne są regulowane i zarządzane, a skończywszy na tym, w jaki sposób nasze uniwersytety są nadzorowane (EC 2006b: 1, podkr. moje MK).

Wydaje się jasne, że ogólny kierunek myślenia Komisji jest taki, że struktury zarządzania na większości uniwersytetów w Europie są przestarzałe, nie przystają do współczesnych wyzwań i nie dają wystarczająco mocnej podstawy do tego, aby osiągnąć cele stawiane uniwersytetom przez Komisję w ramach Strategii Lizbońskiej (czy w ramach nowej strategii *Europe 2020*). Zagadnienie finansowania uczelni publicznych jest ściśle związane z problemem zarządzania: jednak wedle dokumentu Komisji na temat „Mobilising the Brainpower of Europe”, jest to związek negatywny – „większe inwestowanie w aktualny system można by uznać za nieproduktywny, czy też wręcz za kontrproduktywny” (EC 2005b: 8; o tym, jak domknąć lukę w finansowaniu europejskiego szkolnictwa wyższego, zob. Mora 2005).

Systemy *university governance* i *university management* potrzebują zmian, które – jak się wydaje – zostały dostrzeżone na najbardziej przedsiębiorczych uczelniach publicznych w Europie (w skrajnej wersji – w Wielkiej Brytanii): więcej rozliczalności/odpowiedzialności (*accountability*), finansowanie powiązane z wynikami działalności akademickiej i dydaktycznej (np. równowaga między gwarantowanym finansowaniem podstawowym, finansowaniem opartym na konkurencji i finansowaniem opartym na wynikach – więcej finansowania opartego na konkuren-

cji w badaniach naukowych i więcej finansowania powiązanego z wynikami w kształceniu) i szerokie wykorzystywanie mechanizmów rynkowych (czy quasi-rynkowych, zob. Temple 2006). Zmiany te wymagają nowych struktur zarządzania i nowego ustroju uczelni, często już sprawdzanych w praktyce w wybranych instytucjach. Determinację Komisji, aby wprowadzić w życie swoją „agendę modernizacyjną” uniwersytetów potwierdzają emocjonalne odwołania na ten temat w tym samym dokumencie do dwóch innych sektorów, w których reformy uznane zostały, z różnym zresztą skutkiem, za nie do uniknięcia: odwołania do przemysłu stalowego i do rolnictwa. Podobnie jak w przypadku wymienionych sektorów, Unia Europejska ma stawać dzisiaj w obliczu „nakazu modernizacji swojego ‘przemysłu wiedzy’, a zwłaszcza swoich uniwersytetów” (EC 2005b: 10). Studia instytucjonalne wybranych instytucji europejskich nieśmiało pokazują, że modernizacja, o którą walczy Komisja, odbywa się już w praktyce w wielu miejscach Europy i można szczegółowo prześledzić jej kierunek, jej sukcesy i potknięcia. Przedsiębiorczość akademicka w Europie okazuje się nie tylko teoretycznym hasłem, o którym można w równie teoretyczny sposób dyskutować, ale rzeczywistością w wielu krajach i na wielu uniwersytetach. Teoretyczną „agendę modernizacyjną” europejskich uniwersytetów proponowaną przez Komisję już można zestawiać z odbywającymi się aktualnie transformacjami instytucjonalnymi, ale to praca na inną okazję. Warto tylko w tym miejscu dopowiedzieć, że w sposób poniekąd intuicyjny, i oparty bardziej na zdroworozsądkowym niż naukowym rozumieniu zmian zachodzących na uniwersytetach europejskich, Komisja Europejska może mieć sporo racji w swoich projekcjach przyszłości instytucji uniwersytetu. Jednak jej najważniejsze intuicje co do jego przyszłości płyną, jak się wydaje, z szerszych i bardziej ekonomicznych intuicji co do przyszłości otoczenia, w którym przyjdzie mu funkcjonować, a nie z intuicji dotyczących samego uniwersytetu. Zbieżność intuicji co do ewolucji instytucji i jej otoczenia pokazuje jedynie w innym wymiarze postępujący zanik wyjątkowości uniwersytetu jako jednej z najważniejszych instytucji świata nowoczesnego w kontekście innych instytucji,

które ze zmierzchem swojej wyjątkowości muszą się zmagać od dłuższego czasu (z jednej strony jest to choćby nowoczesna, kulturowa instytucja intelektualisty, a z drugiej choćby ochrona zdrowia w klasycznym ujęciu powojennego, europejskiego państwa dobrobytu)<sup>149</sup>.

---

<sup>149</sup> W przypadku instytucji sektora publicznego bodaj najciekawszym po-  
znawczo wymiarem zachodzących transformacji jest anonsowana w tej  
książce kilkakrotnie „dynamika prywatne/publiczne”. O kulturowym zmierz-  
chu tradycyjnej, nowoczesnej postaci intelektualisty pisałem między innymi  
w trzech wydanych przez UAM monografiach (*Rorty i Lyotard*, 1994. *Rorty's  
Elective Affinities*, 1996, oraz *Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku  
filozofa w powojennej myśli francuskiej*, 1998) i w wielu artykułach z lat  
dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku.

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](http://www.press.amu.edu.pl)

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: [wyd nauk@amu.edu.pl](mailto:wyd nauk@amu.edu.pl)  
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto: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>