

Cezary KOŚCIELNIAK

**Polskie uczelnie a Unia Europejska.
Instytucjonalne, ekonomiczne i kulturowe aspekty
europeizacji polskiego szkolnictwa wyższego**

CPP RPS VOLUME 51 (2013)

Correspondence to the Author:

Dr Cezary Kościelniak
Adam Mickiewicz University
ul. Szamarzewskiego 89
60-569 Poznań, Poland
E-mail: cezkos@amu.edu.pl

A list of the Center for Public Policy Studies “Research Papers” and other currently published publications is available online at the CPP website
<http://www.cpp.amu.edu.pl/publications.htm>.

Hard copies of the research papers are available upon request

The Center for Public Policy Studies (CPP) is an autonomous research unit of Poznań University, Poland, founded in 2002. It focuses on research in social sciences, mostly through large-scale comparative European and international research projects. Its major areas of interest include: higher education policy and research in national, European and global perspectives; research and development policies; university management and governance; reforming higher education and its legislation in Central and Eastern Europe; higher education and regional development; public services; the processes of Europeanization and globalization; theories of the welfare state; theories of democracy, as well as political and economic transition in European postcommunist countries. See <http://www.cpp.amu.edu.pl/htm>.

The CPP Research Papers Series is intended to disseminate the findings of work in progress and to communicate preliminary research results to the academic community and the wider audience. Papers are subject to further revisions and therefore all comments and suggestions to authors are welcome.

CEZARY KOŚCIELNIAK

**POLSKIE UCZELNIE A UNIA EUROPEJSKA.
INSTYTUCJONALNE, EKONOMICZNE I KULTUROWE
ASPEKTY EUROPEIZACJI POLSKIEGO SZKOLNICTWA
WYŻSZEGO**

Bez wątpienia sfera polityki szkolnictwa wyższego należy do priorytetów państw wysoko rozwiniętych. Dla Europy, miejsca narodzin uniwersytetu, ma to niebagatelny wpływ. Od Średniowiecza uczelnie są jednym z kluczowych instytucji, odgrywających istotną rolę w przemianach cywilizacyjnych, politycznych i kulturowych¹. We współczesnej Europie role uczelni podlegają transformacji, podobnie jak zmieniają się oczekiwania obywateli i funkcje państwa. Uczelnie wyznaczają edukacyjne możliwości społeczeństw, implementację innowacyjnego rozwoju, ich przedstawiciele są autorami patentów, a siła uczelni bezpośrednio przekłada się na kształtowanie elit oraz klasy kreatywnej². Przywołując klasyczną rolę uniwersytetu z wykładu Kazimierza Twardowskiego, „O dostojęństwie uniwersytetu” z 1938 roku, gdzie był on porównany do dostojnej, oddalonej od świata latarni wyznaczającej horyzonty myślenia, można powiedzieć, że takiego uniwersytetu dzisiaj już nie ma³. Współczesne uczelnie są coraz bardziej zaangażowane w „tworzenie świata”. Zjawisko to nazwał Clark Kerr, który UCLA w Kaliforni nazwał „multiwersytetem” realizującą nie tylko zadania kształcenia i badań, ale także zaangażowania w procesy współczesnego świata⁴. Uczelnie biorą na siebie odpowiedzialność za procesy modernizacyjne, angażują się w problemy regionalne, łączą rozdzielone niegdyś od siebie badania podstawowe od badań stosowanych. Trend ten, rozpoczęty w Stanach Zjednoczonych przeniósł się do Europy. Nowe wyzwania

¹ Zob. Perkin, H., 2007., „History of Universities”, w: *International Handbook of Higher Education*, Springer.

² Rola uczelni w kształtowaniu klasy kreatywnej, zob. Florida, R., *Narodziny klasy kreatywnej*, NCK.

³ Reprint wykładu Kazimierza Twardowskiego „O dostojęństwie uniwersytetu” został opublikowany przez Wydawnictwo UAM w 2012 roku.

⁴ Zob. Kerr, C., 2010, *The Uses of the university*, Harvard University Press, (4th edition).

zmieniają politykę szkolnictwa wyższego. Zmienia się struktura społeczna społeczeństw Europy, gdzie ponad 40% obywateli uzyskało wyższe wykształcenie. Zmieniają się oczekiwania od uczelni, które muszą sprostać nowym wyzwaniom, głównie masowemu kształceniu. Dla Polski szkolnictwo wyższe stanowi jedną z kluczowych polityk ze względu na nadchodzący niż demograficzny, który pociągnie spadek konkurencyjności oraz innowacyjności: uczelnie biorą na siebie odpowiedzialność za tworzenie społeczeństwa wiedzy, klas kreatywnych, HUBów wiedzy oraz „instytucji transdyscyplinarnych” przekazujących wytwory wiedzy do społeczeństwa. Wreszcie zmianie podlega sam system, coraz bardziej usieciowiony w inne grupy polityk: badań i rozwoju, pracy, infrastruktury i tworzenia kapitału ludzkiego. Sprawia to, że polityka szkolnictwa wyższego dotyka nie tylko uczonych i studentów, ale promieniuje na innych interesariuszy, przez co wzrasta jej znaczenie, które w przyszłości będzie jeszcze większe.

Celem niniejszego tekstu będzie zaprezentowanie wybranych przemian w polityce szkolnictwa wyższego w kontekście obecności polski w strukturach Unii Europejskiej. Tekstem składa się z następujących części, w pierwszej rozważa się znaczenie europeizacji w szkolnictwie wyższym, jej znaczenie, rola oraz konceptualizacji samego znaczenia. Treścią drugiej części stanowi analiza wybranych aspektów europeizacji polskiego szkolnictwa wyższego, głównie procesu umiędzynarodowienia. Trzecia część przedstawia wpływ wejścia w polityczne struktury UE na procesy edukacyjne, głównie tworzenie nowych kierunków studiów dotyczących się spraw europejskich. Czwarty punkt będzie zawierał dylematy i analizę krytyczną procesów europeizacyjnych w kontekście szkolnictwa wyższego. Wreszcie, tekst zakończony zostanie rekomendacjami dla politycy makerów, ma on za zadanie pokazać kierunki zmian w omawianej polityce.

Rozważając w tym tekście zmiany szkolnictwa wyższego na tle europejskim, trzeba rozpocząć od konstatacji, że nie ma modelu europejskiego uczelni. Co więcej, funkcjonujące w różnych krajach modele są często ze sobą sprzeczne, jak choćby scentralizowany model francuski i zdecentralizowany angielski, oparty na współpracy z gospodarką model Finlandii czy niemal w całości zależny od środków publicznych model

Polski. Pytanie o „europeizację” szkolnictwa wyższego jest trudne do pogodzenia, z jakim modelem mamy do czynienia: liberalnym brytyjskim, opartym na badaniach aplikowanych fińskim, silnie regulowanym przez państwo, jak we Francji i Italii? Kolejną sprawą pozostaje kwestia „europejskiego modelu” europejskich uczelni, czy rzeczywiście jest on modelowy? Wiele uczelni i polityków wpatrzonych jest w model amerykański, uważany za efektywną propozycję wyjścia z kryzysu. W pewnym sensie mamy do czynienia z dwoma konkurującymi ze sobą trendami: europeizacją i amerykańską.

W procesach europeizacji, środowisko oraz instytucje naukowe odegrały przede wszystkim rolę *kulturową*. Bez wątpienia, po mediach, środowisko akademickie najbardziej było zaangażowane w przekonanie Polaków do głosowania za wejściem do struktur UE. Wystarczy wspomnieć na proeuropejskie debaty, publikacje, wypowiedzi autorytetów oraz ich udział w samym procesie proeuropejskiej aktywności. Uczni i uczelnie odegrały znaczące role w kulturowym procesie integracji europejskiej. Dla akademików wspólna przestrzeń badawcza zawsze była czymś oczywistym. Wymiana myśli, wspólne badania, czy chociażby terminowanie na zagranicznych uczelniach od zawsze było powszechną praktyką. Podobnie z przemieszczaniem się po Europie, które dla tego środowiska nie było nadzwyczajną sprawą. Dla uczonych Europa znaczyła wspólnotę badawczą, a konkurencyjność wyznaczały nie tyle granice narodowe, co spory o idee, metodologie, tradycje różnych ośrodków. Referendum akcesyjne było traktowane w tym środowisku, jako *conditio sine qua non* wejścia do przestrzeni wspólnej wymiany akademickiej. Patrząc na ten proces z perspektywy dekady, warto postawić pytanie, czy z poziomu aspiracji, przekonań i marzeń udało się przejść na poziom ich implementacji, przede wszystkim instytucjonalnej? W jaki sposób integracja polityczna przełożyła się na europejską integrację akademicką przyczyniając się tym samym do lepszej pozycji polskiego szkolnictwa wyższego?

1. Czy jest możliwy model europejskiego uniwersytetu? Trudności w określeniu kulturowego znaczenia europeizacji szkolnictwa wyższego

Określenie wspólnego procesu „europeizacji” szkolnictwa wyższego jest trudne przynajmniej z trzech powodów.

Pierwszy, wspomniany już powyżej, odnosi się do wielości tradycji europejskiego uniwersytetu. W samej Europie możemy pokazać przynajmniej kilka modeli szkolnictwa wyższego, niektóre z nich korespondują ze sobą, inne są od siebie odrębne. By wymienić jedynie kilka z nich, najbardziej bliski Polsce – gdyż na nim wzoruje się polski uniwersytet po 1918 roku – będzie XIX wieczny model Humboldta, opierający się na dwóch filarach: badań i edukacji. Ortega y Gasset w klasycznej pozycji *Misja uniwersytetu*, wyznacza mu przede wszystkim zadania kulturowe: transmisję kultury, naukę zawodu, badania naukowe i kształcenie nowych pokoleń badaczy⁵. Jeszcze innym będzie model napoleońskich francuskich „szkół głównych” i politechnik, których celem było analizowanie tematów podług podziału na wyspecjalizowane instytucje. Wreszcie, renomowane uczelnie katolickie będą odwoływały się do Johna Henry Newmana i jego *Idei uniwersytetu*, gdzie ma on spełniać zadanie wszechnicy, miejsca tworzenia myśli, wymiany wiedzy i poglądów. W XIX wieku z Europy wypłynie, aby później do Europy powrócić model uczelni badawczej, na wzór MIT, czy John Hopkins University, ta pierwsza przeznaczona dla celów badawczych nakierowanych na technologię, druga badawczych *en bloc*. Model ten nie jest już li tylko amerykański, równie chętnie przyznają się do niego Europejczycy otwierając jego odpowiednik EIIT. Warto wspomnieć, że różnice te mają charakter historyczny, już w świecie średniowiecznym, ze względu na ustrój uczelni, uniwersytety włoskie nazywane były „studenckimi”, a paryska Sorbona uniwersytetem „profesorów”. Zdaniem Perkinsa, podziały doprowadzały kłótni, awantur, nierzadko zamieszek, które doprowadzały do licznych migracji i powstania nowych uczelni. Uczelnie Europy zawsze były różnorodne i podzielone. Ale jednocześnie dorobek uczonych łączył, pozwalał na wzajemne odwołania i był rozwijany.

⁵ Zob. Jose Ortega y Gasset, 1997, *Mission of the University*, Transaction Publishers.

Drugi powód przywodzi do współczesności, do problematyki instytucjonalnej. W strukturach Unii Europejskiej polityka szkolnictwa wyższego należy do kompetencji narodowych. Oznacza to tylko niewielki wpływ Komisji Europejskiej na tworzenie tej polityki. Głównym mechanizmem jest – w obecnej edycji – 7 Program Ramowy, ale także wspieranie zakończonego przed paru laty Procesu Bolońskiego, a obecnie Krajowych Ram Kwalifikacji. Kolejnymi instytucjami UE są finansowane przez nią instytucje badawcze, m.in. w tym European University Institute we Florencji. Nową, najbardziej zaawansowaną i prestiżową instytucją jest European Institute of Innovation and Technology z siedzibą w Budapeszcie, instytucja, która ma na celu łączyć wyższą edukację z biznesem oraz rozwojem technologii. Warto zwrócić uwagę, że (1) instytucje te, jak i Program Ramowy, choć znaczące, to jednak nie są głównymi mechanizmami instytucjonalnymi w kreowaniu polityki naukowej i badawczej. (2) mechanizmy te służą przede wszystkim wzrostowi innowacyjności, tymczasem, zgodnie z europejską tradycją i praktyką, uczelnie są przede wszystkim instytucjami kształcenia, gdzie badania stanowią jeden z elementów. Można zatem przyjąć, że przez te instrumenty UE wpływa bardziej na politykę badawczą, niż na politykę szkolnictwa wyższego. (3) Jeśli mówimy o procesie europeizacji szkolnictwa wyższego, musimy brać pod uwagę także kraje europejskie nie należące do struktur Unii: przede wszystkim Norwegię i Szwajcarię. Bez wątpienia ich fundusze badawczo-edukacyjne silnie wbudowane są w lokalne programy naukowe (SCIEX, czy Mechanizm Norweski).

Wreszcie ostatnim powodem jest brak jednoznacznego pojęcia „europeizacji”, czy „europejskości” w polityce uniwersyteckiej, trudno określić do jakich momentów kulturowych, instytucjonalnych czy politycznych należałoby tutaj się odnieść? Poza systemem, w każdym kraju istnieją bardzo odrębne kultury akademickie, przykładowo, zróżnicowane podejście do studentów, chociażby różne podejście do nich na zajęciach: w jednych krajach naukę traktuje się jak wyzwanie wiedzy, jaką konsekwentnie egzekwuje się od studentów (tak jest np. w Polsce), w innych zajęcia przypominają swobodne konwersatoria, gdzie studenci i wykładowcy bez dystansu do siebie rozmawiają i wymieniają się myślami. Sytuacja kulturowa pokazuje, że nie będzie jednak możliwe tworzenie jednolitego, europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. Ilość różnic

między tradycjami i regulacjami krajowymi jest liczna, i raczej nie będzie możliwa do objęcia jednolitym systemem.

2. Instytucjonalne czynniki europeizacyjne w szkolnictwie wyższym

O szkolnictwie wyższym pisze się w kontekstach instytucjonalnych, przez co pewne aspekty można ze sobą porównać. Przykładowo, w raportach OECD dotyczących się opisów szkolnictwa wyższego w wybranych krajach, bierze się pod uwagę następujące czynniki: zarządzanie, zasoby edukacji trzeciego stopnia, karierę akademicką, ocenę jakości kształcenia, wpływ edukacji trzeciego stopnia na badania i innowacje, relację z rynkiem pracy, równość dostępu do uczelni oraz internacjonalizację szkolnictwa wyższego⁶. Jeszcze jednym czynnikiem porównawczym będzie Proces Boloński. Jego implementacja została zakończona, jednakże pewne różnice między krajami pozostały.

a. Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe, próba porównawczego szkicu

Traktując o czynnikach instytucjonalnych należy rozpocząć od wydatków na szkolnictwo wyższe. Polskie nakłady na tą sferę są radykalnie niskie. Według raportu OECD *Education at Glance* z 2012 roku wydatki publiczne na tę sferę w 2009 wynosiły w Finlandii 1,8%, Francji 1,3%, Danii 1,8%, Niemczech 1,1%, Szwecji 1,6%, Wielkiej Brytanii 0,6%, Włoch 0,8%. Według GUS, udział wydatków publicznych w PKB na szkolnictwo wyższe w roku 2009 wynosiło 0,88% PKB⁷. Zawężając to porównanie do innych krajów postkomunistycznych (według raportu OECD): Słowenia 1,1%, Estonia 1,3%, Czechy 1,0%, Słowacja 0,7% publicznych wydatków na szkolnictwo wyższe jako procent PKB. Rozkład ten pokazuje znaczące zróżnicowanie, i między Polską, a innymi krajami, gdzie lokujemy się na niższych pozycjach. Bez wątpienia ma to wpływ na

⁶ Takie założenia do analizy przyjmuje raport OECD dotyczący się Polski, zob. Fulton, O., Santiago, P., Edquist, Ch., El-Khawwas, E., Hackl E., 2007. *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*, Paris.

⁷ Zob. raport GUS: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*, GUS.

modernizację polskiego szkolnictwa wyższego. Warto zauważyć, że zgodnie z danymi GUS od 2000 roku nakłady publiczne na szkolnictwo wyższe jako procent PKB wzrosły w połowie dekady, by pod koniec dekady zmów maleć. I tak w 2000 roku nakłady wynosiły 0,72%, to w 2005 wynosiły 0,99% i były najwyższe w dekadzie. W latach 2008 i 2009 wynosił 0,88%. Niestety w 2010 nastąpił wyraźny spadek na poziomie 0,71%, a w 2011 0,67% PKB.

Tab. 1. Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w latach 2000 - 2011

Lata	udział wydatków publicznych w PKB
2000	0,72%
2001	0,82%
2002	0,85%
2003	0,84%
2004	0,96%
2005	0,99%
2006	0,94%
2007	0,93%
2008	0,88%
2009	0,88%
2010	0,71%
2011	0,67%

Źródło: GUS: Szkoły wyższe i ich finanse 2011, tab. 2, s. 338

Zdecydowanie prezentowana tendencja odbiega od krajów europejskich, już nie tylko tych najbardziej rozwiniętych, ale także postransformacyjnych, jak np. Czechy. Trzeba jednak dodać, że udział wydatków prywatnych na szkolnictwo wyższe wynosi w Polsce aż 0,5% PKB. Zsumowanie nakładów publicznego i prywatnego daje sumę niemal 1,5% PKB, co stanowi niewiele poniżej średniej państw OECD. Jednakże istnieje problem z interpretacją połączonego wskaźnika, czy to oznacza, czy mamy do czynienia z przełożeniem tych wydatków na jakość? Problemem jest to, że żadna z prywatnych instytucji nie jest uczelnią wiodącą, zdecydowana większość z nich nie prowadzi zaawansowanych badań, skupia się natomiast na kształceniu. Dla porównania, podobna

sytuacja finansowa występuje w Hiszpanii i Wielkiej Brytanii, w krajach gdzie funkcjonują prywatne uczelnie jak Oxford, czy Cambridge znane są właśnie ze swego potencjału badawczego. W Polsce gros środków kierowanych do uczelni wiodących pochodzi zatem z nakładów publicznych. Z tego tytułu w analizie nakładów powinno się uwzględniać przede wszystkim nakłady publiczne. W tym miejscu pojawia się istotna kwestia, wydatki z budżetu państwa na szkolnictwo wyższe liczone w milionach złotych wzrastają: w 2000 było to 5326 milionów, w 2005 już 9676 milionów, a w 2010: 11722 miliony złotych. Raport GUS nie podaje jednak w jakim stopniu środki na szkolnictwo wyższe zostały podwyższone poprzez dotacje unijne, które mają określony horyzont czasowy. Jakkolwiek wzrost wydatków przy malejącym nakładzie PKB na wydatki uczelniane pokazuje, że w podziale budżetu ta sfera polityki nie należy do priorytetów. Reasumując: w ostatniej dekadzie, środki budżetowe liczone jako procent PKB wydane na szkolnictwo sferę szkolnictwa wyższego rosły do 2009 roku, a od 2010 maleją. Według raportu GUS w 2011 były niższe niż w roku 2000. Jednocześnie kwoty przeznaczone na ten cel, rokrocznie są większe. W jaki sposób można zatem ocenić to zjawisko? Z pewnością mamy do czynienia z rozwojem tej sfery, szczególnie w 2004 roku nastąpiło znaczne przyspieszenie, niespotykane w latach 90. Z drugiej strony nigdy nie udało się uzyskać kwoty 1% PKB z pieniędzy publicznych, a spowolnienie w ostatnich latach pokazuje, że pojawiają się niekorzystne trendy powiązane z kryzysem, ale dotyczące sferę, w której przerwanie wzrostu nakładów będzie miało niekorzystne skutki. Warto jednak mieć na uwadze fakt, że zgodnie z raportem *Education at Glance*, w krajach OECD po 2000 roku pojawił się trend wzrostowy⁸. Oznacza to, że sytuacja poprawy finansowania tej dziedziny polityki w Polsce na tle pozostałych krajów nie jest niczym szczególnym, a jak pokazują dane, ciągle pozostajemy na dalszych pozycjach. Aby jednak wykrystalizować sobie opinię warto przejrzeć pozycję z *Education at Glance* rocznych wydatków na studenta, (określonych w dolarze amerykańskim)⁹. Zestawienie to jest interesujące, gdyż jednocześnie pokazuje nakłady na R&D na studenta. W 2008 roku zestawienie nakładów z publicznych i niepublicznych instytucji edukacyjnych

⁸ Raporty *Education at Glance* stanowią jedno z najbardziej wiarygodnych źródeł wiedzy o trendach i statystykach w edukacji trzeciego stopnia w krajach OECD, ale także i Unii Europejskiej.

⁹ Dane z tabeli B4.3, *Education at Glance 2011*, OECD, Paris.

trzeciego stopnia w Polsce wynosiła 4083 z czego na R&D 634 USD. Dla porównania, w Finlandii było to 14690, z czego na R&D 4761, w Hiszpanii 10404, z czego na R&D 2881USD. W tym zestawieniu Polska plasuje się za nowymi państwami Unii Europejskiej: w Republice Czeskiej kwota na studenta wynosiła 6451, gdzie na R&D przeznaczano 1311 USD, na Węgrzech 5341, z czego na R&D było to 1045 dolarów. Bez wątpienia plasujemy się w tyle państw OECD, gdzie średnia wydaje się dla Polski nieosiągalna, to 8526 dolarów z czego na R&D 3129, natomiast średnia państw EU21 wynosiła 9429 USD, gdzie na R&D wydano 3493 dolary. Dane te mają swoje konsekwencje społeczne: niska innowacyjność, słabe zastosowanie wiedzy do gospodarki oraz kulturowo-technologiczne zapóźnienie musi mieć swoje zakorzenienie w tego typu danych. Czy można z faktami, jak na przykład procent obywateli używających elektronicznych narzędzi bankowych, słaby wynik patentowy oraz współdziałanie uczelni z gospodarką, połączyć z wydatkowaniem środków na studenta, jedne z najniższych w krajach OECD? Dane te pokazują odległość Polski od krajów takich jak Szwecja, Finlandia, Dania, czy – choć poza granicami UE – Norwegia, które przekroczyły roczne wydatki na studenta powyżej 15000 dolarów. Choć nie sposób powiedzieć o bezpośredniej zależności między nimi, to jednak istnieje innego rodzaju związek, w krajach o znacznych wydatkach na procent R&D wśród studentów tego typu problemy występują w mniejszym stopniu.

W tym momencie przechodzimy do kwestii związanych bezpośrednio z nakładami na Badania i Rozwój, które nierozdzielnie łączą się z uczelniami. Powstaje zasadne pytanie: czy tak niskie nakłady na ten cel pozwalają Polsce zaspokoić mające globalny charakter potrzeby technologiczne, obecne w każdym wysokorozwiniętym państwie? Czy niski poziom badań nakierowanych na aplikacje oraz brak mechanizmów wsparcia nie doprowadzi do powstania zapóźnienia, których nadrobienie będzie kosztowało kolejne dekady reform? Wreszcie, czy przełożenie instytucji wiedzy na innowacyjną gospodarkę będzie możliwe przy obecnym stanie finansowania?

Tab. 2: Roczne wydatki na instytucje edukacyjne liczone przez studenta, ekwiwalent w USD wybrane kraje w 2008/2009

Kraj	Środki na studenta: suma w publicznych i niepublicznych uczelniach 2008/2009	z czego kwota przeznaczona na działania w R&D
Czechy	6451/6455	1311/1485
Finlandia	14698/15868	4671/5270
Francja	11469/12189	3967/4373
Węgry	5341/6353	1045/1202
Włochy	6619/6483	3379/3335
Holandia	11996/12252	4872/5025
Portugalia	5633/6372	3108/3567
Słowacja	4597/4500	787/748
Hiszpania	10404/10616	2881/2937
Szwecja	17340/17848	7940/8343
Wielka Brytania	5077/4644	5050/4590
Polska	4083/4535	634/776
OECD	8526/8810	3129/3265
EU21	9429/9613	3493/3427

Źródło: porównanie z: *Education at Glance 2011* oraz *Education at Glance 2012* tabele B3.4. Porównanie wybranych krajów i danych w odniesieniu do instytucji edukacyjnych trzeciego stopnia.

Powyższa tabela pokazuje, że nakłady na rodzime szkolnictwo wyższe są niższe niż w pozostałych państwach należących do OECD. Można je tłumaczyć znacznie niższymi kosztami, jednakże wówczas nasuwa się pytanie, o ile niższymi od krajów uchodzących za tańsze od Polski, jak Czechy i Słowacja? W tabeli 2 ukazany został wykres dynamiki sporządzony na podstawie zestawienia dwóch raportów *Education at Glance* z 2011 oraz z edycji z 2012 roku (odpowiednio w edycjach podane są dane z 2008 i 2009 roku). W tabeli zostały pogrubione państwa postkomunistyczne. Poza Słowacją, która bardzo straciła wobec Polski w granicach błędu statystycznego wyraźnie można zaobserwować poważny problem w postaci zbyt niskiej dynamiki rozwoju nakładów, szczególnie jego części przeznaczonej na R&D. Dla porównania, w Republice Czeskiej wzrost ten miał miejsce o ponad 100 dolarów, a na Węgrzech bez mała o 200, w Polsce o 140, jednakże

nadal jest to suma poniżej 800 dolarów. Silny wzrost nastąpił w nakładach jako takich: tutaj skok Polski aż o 500 dolarów. Warto jednak zauważyć, że w Finlandii wzrost o około 500 dolarów, a w pogrążonej w kryzysie Portugalii około 400 dolarów. Zwiększyły się również średnie OECD.

Powyższa analiza powinna być kontynuowana o wątki dotyczące się o analizę miejsca R&D w tworzeniu polityk uczelnianych i ich powiązań z procesami edukacyjnymi. Nie jest to celem tego tekstu, choć warto wywołać raport Najwyższej Izby Kontroli *Wykorzystanie środków publicznych na naukę*¹⁰. Raport stwierdza, że środki na Badania i Rozwój w Polsce w latach 2005 a 2010 wzrosły aż o 86%, jednocześnie jednak, autorzy raportu wskazują na niską efektywność polskiej nauki, wyrażający się chociażby w niskim współczynniku publikacji w renomowanych czasopismach, rozproszeniem środków na badania oraz niewłaściwie skonstruowanym systemie oceny parametrycznej:

„W 2009 roku Polska zajmowała 32 miejsce pod względem liczby publikacji naukowych na 1 mln mieszkańców. [...] Liczba cytowań przypadających na publikację wynosiła 1,06 w 2009 roku. Dla porównania, wartość tego wskaźnika dla Niemiec wynosiła 2,02, a dla Wielkiej Brytanii – 2.08. wyższy wskaźnik cytowani na publikację miały również Grecja – 1,41, Hiszpania 1,64, Austria – 2, Szwecja 2,36, Norwegia 1,78, Finlandia – 1,97” (s. 68).

Powyższa analiza pokazuje jednak, że zwiększenie środków na badania pozostało poza kontekstem studenckim, gdzie – wedle przytoczonych danych OECD – odsetek środków na ten cel wyraźnie odbiega od norm w innych krajach Unii Europejskiej. Z pewnością polityka ta ma związek z niskim poziomem patentów. NIK konkluduje:

„W 2009 r. Polska zgłosiła 6,8 wynalazków na 1 milion mieszkańców do ochrony w Europejskim Urzędzie Patentowym. Dla porównania: Niemcy 294,5, Francja – 134,3, Wielka Brytania – 83,4, Republika Czeska – 22,6. Należy jednak

¹⁰ *Informacja o wynikach kontroli. Wykorzystanie środków publicznych na naukę*, 2012, NIK Warszawa.

wskazać, iż w ciągu ostatniej dekady (2000 – 2009) nastąpił sześciokrotny wzrost liczby polskich zgłoszeń patentowych do EPO [...].” (s. 68)¹¹.

Jeśli zatem przyjąć, że konstrukcja danych zaproponowanych przez OECD, organizacji skupiającej w znacznej części kraje Unii Europejskiej jest potraktowana jako wskaźnik, to należałoby przyjąć, iż normą byłaby średnia, albo OECDowska, albo przynajmniej państw członkowskich Unii. Stąd też procesy europeizacji definiowane byłyby jako zmiana w kierunku osiągnięcia lub przewyższenia średniej w danych wskaźnikach. W powyższej analizie zostały wzięte pod uwagę dwie dane: nakłady z pieniędzy publicznych, jako element PKB na szkolnictwo wyższe oraz roczne wydatki na studenta z uwzględnieniem części przeznaczanej na Badania i Rozwój. O ile pierwsza dana pokazuje konstrukcję budżetu, to druga pozwala porównać wydatki pomiędzy państwami. W pierwszym przypadku można podjąć dyskusję, czy obecność Polski poniżej średniej nie zostaje zrekompensowana jej siłą sektora prywatnego, jakkolwiek założenie to rodzi wątpliwości wspomniane powyżej. Jednakże w drugim przypadku poziom nakładów jak i dynamika wzrostu wydatków na szkolnictwo wyższe w przeliczeniu na studenta wyznacza Polsce marginalną pozycję, daleką od średniej europejskiej. W danych OECD pojawia się kwota wydzielona na R&D, która w przypadku Polski jest zdecydowanie w dolnym pułapie państw UE. Według *Rocznika Statystycznego 2011*, Polska przeznaczyła na R&D 0,74% w roku 2010, natomiast w roku 2009 nakłady te wynosiły 0,68% PKB¹². Znow, dla porównania w Finlandii wynosi on 3,96%, w Niemczech 2,78%, a w Wielkiej Brytanii 1,85%, Republika Czeska 1,53%, a Węgry 1,15%. W świecie rekordy osiągnął Izrael wydatkując aż 4,28% na ten cel. Zagadnienie R&D powinno być przedmiotem odrębnej analizy, jednakże są one powiązane: zwykle wysokie nakłady na szkolnictwo wyższe sprzężone są z wysokimi nakładami na R&D. Pokazuje to w pewnym sensie główny trend uczelni, które powinny dążyć do takiego modelu, który będzie skutecznie wiązał badania podstawowe z aplikacjami.

¹¹ Ibidem.

¹² Zob. *Rocznik statystyczny 2011*, GUS, Warszawa.

Dane te należy poddać również interpretacji kulturoznawczej, ze względu na ich konsekwencje społeczno-kulturowe. Po pierwsze są sygnałem o niskiej priorytetowości systemu szkolnictwa wyższego i jego „punktowego” charakteru. Obok wydziałów o bardzo dobrej renomie równolegle funkcjonują instytucje wiedzy, które – mówiąc ogólnie – mają fasadowy charakter. W tej sytuacji brak równomiernego rozkładu geograficznego uczelni wiodących jest jednym z czynników zapóźnienia regionów. Powstaje pytanie, czy stosunek uczelni wiodących do średnich i słabych jest zgodny z oczekiwaniami? Dobrze prezentuje to wykaz konkursów z Narodowego Centrum Nauki, gdzie z kilku najistotniejszych konkursach trzy województwa: Podkarpackie, Lubuskie oraz Opolskie nie mają ani jednego projektu. Można to interpretować brakiem umiejętności pisania projektów badawczych, ale – z pewnym uproszczeniem – można powiedzieć, że przyczyną tego stanu rzeczy jest nieobecność zaawansowanych instytucji wiedzy, gdzie takie projekty można by stworzyć – zakładając optymistycznie, że pracujący tam uczeni mają wystarczający potencjał intelektualny do ich prowadzenia. Z pewnością jednak uczelnie tych regionów nie zbudują ich „symbolicznej siły”, nie staną się ani rozpoznawalnymi instytucjami, ani nie spowodują naturalnej migracji, co raczej, emigracji bardziej zdolnych uczonych do lepszych ośrodków. Problem ten dopełni jeszcze niż demograficzny, który osłabi wątłe naukowo ośrodki, a wzmocni silniejsze.

Antycypując część dotyczącą rekomendacji, można z pewnym ryzykiem powiedzieć, że w Polsce brakuje nie tyle uczelni, co uczelni wiodących, a przynajmniej takich, które prowadziłyby naukę na poziomie europejskim. Niż demograficzny z pewnością spowoduje likwidację jakiejś liczby uczelni, być może jest to dobry czas na zmianę polityki, która doprowadziłaby albo do przekierowania środków ze słabych uczelni do silnych w regionach, albo do zbudowania nowych ośrodków, które pozwoliłyby na realizację nowatorskich badań, zbudowanych na zupełnie innych zasadach. Takie przeszczepy powinny być wykonane przez uczelnie wiodące, i w kierunkach zapewniających kontynuację innowacyjnych badań i rozwoju.

b. Europeizacja w kontekście internacjonalizacji studiów

Kolejną kwestią europeizacyjną w szkolnictwie wyższym będzie wymiana studencka oraz internacjonalizacja. Argumenty kulturowe za internacjonalizacją są takie, że wymiana ludzi różnych kultur wspomaga wymianę idei, co przekłada się bezpośrednio na wzrost sfery badań i innowacyjności. Richard Florida we wstępie do książki *Narodziny klasy kreatywnej* pokazuje, że internacjonalizacja i wymiana są istotnymi aspektami wysokorozwiniętych regionów:

„Należy bacznie obserwować kraje i regiony, które starają się przyciągnąć ludzi wszelkiego rodzaju i promować kreatywność: jest to obecnie kluczowy element globalnej konkurencji, coś więcej niż przepływ towarów i usług oraz kapitału. Regiony, takie jak Toronto i Vancouver już teraz posiadają liczniejsze skupiska imigrantów i bohemy” (s. 18).

Koncepcja Floridy w pewnym dotyka tego, co w polityce szkolnictwa wyższego znane jest od dawna i co potwierdzają wyniki raportów: najlepsze uczelnie mają międzynarodowy charakter i skład. Krajami o jednym z najbardziej zinternacjonalizowanym systemie szkolnictwa wyższego w Europie są Szwajcaria i Szwecja, co ma odzwierciedlenie w indeksach publikacji, patentów czy przełożenia na rozwój gospodarczy. Bez wątpienia ideałem europeizacyjnym będą uczelnie „bez granic”, gdzie zatrudniani są wykładowcy z całej Europy, a studenci swobodnie przemieszczają się. Internacjonalizacja ma zatem znaczenie zarówno kulturowe, jak i rozwojowe, staje się ona składnikiem procesu edukacyjnego, który w Europie coraz silniej przekracza różne granice akademickich kultur, i staje się coraz bardziej do siebie podobny. Jeśli w poprzedniej części aspiracje europejskie w polityce uczelnianej można było określić poprzez narzędzia finansowe, tak w tym miejscu będą to narzędzia z puli kapitału ludzkiego.

Pytanie wyjściowe w tej części brzmi: czy Polska skutecznie realizuje politykę wymiany i umiędzynarodowienia uczelni? Posługując się słowami Floridy, czy zabiega o

studentów i kadry zza granicy? Czy zbudowane zostały programy pozyskiwania talentów i wdrażania ich w procesy szkolnictwa wyższego.

Problem umiędzynarodowienia pojawił się w dokumencie „Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego 2010 – 2020. Projekt Środowiskowy”, opublikowanym przez KRASP¹³. W projekcie tym, wśród celów strategicznych wyróżniono trzy związane z internacjonalizacją: (1) podniesienie atrakcyjności polskich uczelni, (2) nadanie międzynarodowego charakteru działalności edukacyjnej i badawczej, (3) poprawę wizerunku polskiego szkolnictwa wyższego poza granicami (s. 129). Ryzyko w pierwszym i drugim celu zostało określone jako średnie, w trzecim jako wysokie. Pierwszy cel miałby być zakończony w 2015 roku, czyli w bardzo bliskiej perspektywie. Warto postawić pytanie, czy rzeczywiście został on osiągnięty, i w jaki sposób zostały wykorzystane instrumenty unijne? I czy europeizacja w kontekście budowania potencjałów intelektualnych oraz kapitału ludzkiego została osiągnięta, przynajmniej w części?

Punktem wyjścia rozważań jest raport OECD, pt. *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*, opublikowany w 2007 roku, operujący danym z początku polskiej obecności w strukturach Unii Europejskiej. Raport za główne bariery wyjazdu polskich studentów podaje: „(i) brak zasobów; (ii) niski poziom mobilności studentów (szczególnie w sektorze kształcenia zawodowego), (iii) kwestie uznania punktów, (iv) problemy językowe”, natomiast barierami dla przyjeżdżających są „(i) problemy językowe, (ii) brak zachęt do podjęcia kariery akademickiej w Polsce, (iii) rozpoznanie słabych perspektyw na polskim rynku pracy, (iv), wewnętrzna natura systemu edukacji trzeciego stopnia w Polsce” (s. 80). Dalej autorzy raportu podają jako konieczność zbudowanie strategii internacjonalizacyjnej polskiego szkolnictwa wyższego. W rozdziale „Priorities for Future Policy Development” akcentuje się potrzebę zwiększenia udziału zagranicznych uczonych i studentów w rodzimym systemie:

¹³ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010 – 2020. Projekt środowiskowy 2009*, Warszawa.

„Przyciągnięcie zagranicznych studentów i nauczycieli może przynieść znaczące korzyści: może przynieść nowe talenty do instytucji i kraju, w formie zarówno pracowników, jak i studentów. Pozwoli poszerzyć doświadczenie pomiędzy pracownikami, przybliżyć kooperację między środowiskami badaczy zza granicy, może przynieść zyski z chesnego i opłat” (s. 115)¹⁴.

Do powyższego spisu można dodać europeizację curriculumów oraz programów badawczych, ale także pozytywną zmianę wizerunku polskich uczelni za granicą. Wydaje się, że w ciągu kilku lat wiele z tych celów zostało spełnionych. Proces Boloński ulepszył działanie systemu punktowego, który obecnie jest bardzo przejrzysty. Dalej, studia profesjonalne i w pełni zanglizowane – głównie medycyna w Poznaniu i Krakowie – stały się okrętami flagowymi polskiego kształcenia międzynarodowego i z roku na rok cieszą się coraz większą popularnością. Podobnie, wiele uczelni uruchomiło tzw. wspólne dyplomy uczelniami zagranicznymi. Od razu uprzedźmy, że mając na uwadze intenracjonalizację nie myślimy, że „lepiej jest za granicą”. Chodzi natomiast o pogłębienie procesów wydobywania talentów, ścierania różnych kultur akademickich oraz wzrostu konkurencyjności rodzimych uczelni.

Czy ambitne cele doczekały się zaimplementowania? W dalszej części spróbujemy odpowiedzieć na to pytanie poprzez analizę internacjonalizacji studiów. Według danych GUS, ilość studentów cudzoziemców w Polsce rok rocznie zwiększa się. W roku akademickim 2003/2004 liczba cudzoziemców stanowiła 8106 osób, a w 2011/2012 już 24253 osób.

¹⁴ Ibidem przypis 6.

Tab. 3 Cudzoziemcy studenci, według roku akademickiego

Rok Akademicki	Liczba studentów cudzoziemców
2003/2004	8106
2004/2005	8829
2005/2006	10092
2006/2007	11752
2007/2008	13695
2008/2009	15862
2009/2010	17000
2010/2011	21474
2011/2012	24253

Źródło: GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse 2011*, s. 33

W jaki sposób studenci cudzoziemcy dzielą się podług typów uczelni? W roku 2011 najwięcej z nich, bo aż 6939 stanowią studenci uniwersytetów, na drugim miejscu plasują się studenci uniwersytetów medycznych, to 5175 studentów. Wyższe szkoły ekonomiczne zasiliło 4349, techniczne 2292, a rolnicze 617 studentów zza granicy. Istotne dane przynosi rozkład studentów ze względu na podgrupy kierunków studiów, co pozwala rozeznąć się w realnym zainteresowaniu danym kierunkiem wśród studentów zagranicznych. I tak, na pierwszym miejscu wyłania się podgrupa medyczna, w roku 2011 studiowało na niej 6214 osób, za nią lokuje się podgrupa ekonomiczna i administracyjna 5489 studentów, podgrupa społeczna zebrała 3520 studentów. Czwartą pozycję z 1991 studentami stanowiła podgrupa humanistyczna. GUS podaje informacje o studentach cudzoziemcach pochodzenia polskiego, stanowili oni mniej niż 20% wszystkich studentów. Informacja ta jest o tyle istotna, że pozwala ona zweryfikować „ponadkulturowy próg” procesu umiędzynarodowiania studiów. Pełna liczba tej grupy studentów to 4667 osób. W tym na uniwersytetach, studentów cudzoziemców pochodzenia polskiego było 2370, w uczelniach ekonomicznych 502, natomiast w medycznych 383. Ta ostatnia informacja oznacza, że około 7% studentów cudzoziemców studiujących medycynę ma polskie korzenie. Nie jest to zatem oferta atrakcyjna li tylko dla Polaków mieszkających za granicą.

Analiza krytyczna tych danych nie pozostawia jednak wątpliwości, że dynamika procesu umiędzynaradawiania jest zbyt wolna. Jeśli przyjmiemy, że liczba studentów w Polsce wynosi 1764060 to studenci cudzoziemcy stanowią jedynie około 1.4% z pośród wszystkich studentów. W roku akademickim 2011/12 funkcjonowało 460 uczelni (zob. GUS, s. 29). Liczba ponad 24000 studentów zagranicznych mogłaby wypełnić cztery duże wydziały, powstaje zasadne pytanie, czy osiągnięcia w tych proporcjach (1) świadczą o niskim potencjale polskich uczelni do tworzenia międzynarodowych studiów, czy (2) obiektywnej nieatrakcyjności Polski w tworzeniu tego typu inicjatyw? Między 2000 a 2010 rokiem w Polsce przybyło ponad 150 uczelni, liczba studentów między 2000 a 2005 wzrosła o około 400 tysięcy, by w 2011 spaść o 200 tysięcy. Natomiast w ciągu dekady liczba studentów cudzoziemców powiększyła się o 18000 osób.

Porównując te dane z trendami w wybranych państwach Europy, nie sposób nie zauważyć dysproporcji. Według danych OECD, średni poziom udziału studentów za granicą wynosi 8%¹⁵. Najwyższy przypada na Luksemburg, Wielką Brytanię, Szwajcarię i Austrię. Jednakże Polska lokuje się w tyle za państwami postkomunistycznymi: na Węgrzech wskaźnik ten wynosi 4%, Słowacji 3,4%, Estonii 1,8%, a Słowenii 1,7%.

Tab. 4. Mobilność studentów trzeciego stopnia w wybranych krajach UE w 2010 r. (% studentów zza zagranicą na tle wszystkich studiujących)

Austria	15,4%
Estonia	1,8%
Finlandia	4,1%
Holandia	4,3%
Norwegia	1,5%
Słowacja	3,4%
Słowenia	1,5%
Szwecja	6,9%
Włochy	3,5%
Wielka Brytania	16%
Węgry	4%

Źródło: *Education at Glance 2012*, tab. C4.1.

¹⁵ Ibidem.

Skąd pochodzą zagraniczni studenci w Polsce? Według przywołanego raportu, w liczbie 0,9% wszystkich studentów cudzoziemców, najwięcej studentów pochodzi z Norwegii 7.1%, i Stanów Zjednoczonych 5,4%. Studenci ze Szwecji stanowią 5,1%, z Niemiec 3,4%, z Kanady 2,5%, z Republiki Czeskiej 2%, a ze Słowacji 1%. Następne grupy stanowią mniej niż 1%. Kwestia studentów z Republiki Czeskiej budzi jednak wątpliwości, gdyż w Czechach funkcjonują dwie filie polskich uczelni, powstaje pytanie, czy można tych studentów liczyć rzeczywiście jako zagranicznych. Dla porównania, największa kohorta Polaków studiujących zagranicą znajduje się w Islandii, aż 6,4% studentów to rodacy, W Niemczech i Danii Polacy stanowią powyżej 4% studiujących, w Irlandii i Wielkiej Brytanii powyżej 2%.

Wnioski z powyższych danych pokazują przede wszystkim niską atrakcyjność polskich uczelni dla studentów krajów Unii Europejskiej, jeśli przyjąć, że 15% ze wszystkich cudzoziemców pochodzi z poza Unii.

Interpretując te dane w kontekście procesów europeizacyjnych, Polsce udało się to zadanie spełnić jedynie częściowo. Powracając do zaleceń ewaluatorów z OECD większość wskazanych barier nie zostało pokonanych. W dalszym ciągu niewiele uczelni oferuje programy w języku angielskim, pozostały również dawne bariery wymienione w raporcie.

Dynamika wzrostu studentów zagranicznych nie jest sprzężona z mechanizmami, jakie Polska uzyskała: szczególnie dostęp do grantów ERASUMS dla studentów i nauczycieli akademickich, ale także programów mających zachęcić do tworzenia sieci badawczo-edukacyjnych, głównie pochodzących ze środków EFS. Jeśli zatem ocenić intrnacionalizację, jako funkcję europeizacyjną polskich uczelni, to można zaryzykować tezę, że podobny efekt byłby możliwy do uzyskania bez istniejących mechanizmów wsparcia. Poziom 0,9% studentów zagranicznych można interpretować jako niechęć studentów zagranicznych do wykorzystania środków na mobilność w Polsce. Powinno być to potraktowane jako sygnał ostrzegawczy przyczyniający się do głębokiej zmiany w tej dziedzinie polityki szkolnictwa wyższego.

Warto zauważyć, że niż demograficzny przyniesie rewolucję w polskich uczelniach. Chcąc utrzymać poziom konkurencyjności będziemy musieli otworzyć się na studentów zza granicy, uruchomić swoje programy pozyskiwania talentów, czy ukrytą politykę „drenażu mózgów”. W chwili obecnej żaden ośrodek władzy – ani rząd, ani komisje Sejmu RP, ani ośrodek Prezydencki – nie tworzy takiej strategii oraz nie przygotowuje Polski do czarnego scenariusza.

Z pewnością formalnie Polsce udało się dokończyć z powodzeniem reformę bolońską. Według raportu Eurydice, Polska należy do krajów uznających wspólne dyplomy¹⁶ (wspólnych dyplomów formalnie nie uznaje Hiszpania, Holandia, Łotwa, Szwecja, Dania i Bułgaria). Zgodnie z raportem w Polsce udało się ten stan osiągnąć pomimo żadnego wsparcia finansowego i zachęt. Obok Polski, zachęt i wsparcia finansowego w tym procesie w UE nie stosowały Niemcy, Słowacja, Szwecja i Estonia. Problem z „bolonizacją” studiów polega głównie na przeszkodzie językowej. Nie sposób zachęcić kogokolwiek do wymiany, jeśli kursy odbywają się w języku polskim¹⁷.

3. Główne wątki dyskusji

Przedstawiona analiza opiera się na porównaniu mechanizmów finansowania (jako procent Produktu Krajowego Brutto) z uwzględnieniem nakładów na R&D oraz procesu internacjonalizacji studiów. Po drodze wspomnieliśmy jedynie o indeksie cytowań i problemie uznania polskiej nauki w Europie. Analiza nie wyczerpuje tematu, można próbować go zanalizować poprzez dodatkowe czynniki, jak udział uczelni we współpracy z przemysłem, współpraca regionalna uczelni, indeks patentów, czy procent udziału w programach ramowych, wreszcie poprzez analizę międzynarodowych rankingów.

¹⁶ *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/7. National trends in Bologna Process*, Bursels 2007, S. 36.

¹⁷ Bariera językowa funkcjonuje również wśród studentów z krajów słowiańskich uczących się polskiego, o czym świadczą praktyki z uczelni przyjmujących studentów np. z Rosji i Ukrainy.

Europeizacja szkolnictwa wyższego wywołuje kwestie, które powinny być przedyskutowane.

Pierwsza dotyczy samej europeizacji, czy rzeczywiście jest ona pożądana? Można mieć spore wątpliwości: poza Oxbridge, Uniwersytetem Ludwiga Maximiliana w Monachium oraz wyspecjalizowanych ośrodków jak Karolinska Institute w Szwecji, czy London School of Economics, czy ETH w Zurychu, większość uczelni liderów znajduje się w USA. Tamtejsze uczelnie nie napotykają również na większość problemów z jakimi muszą się zmagać uczelnie z Unii Europejskiej. W efekcie, model europejski nie jest już liderem przemian w świecie. Dlatego wielu polityków europejskich dąży do implementacji amerykańskich elementów szkolnictwa wyższego, np. nakierowania uczelni na model badawczy. Bez wątpienia kryzys i cięcia finansowe na szkolnictwo wyższe przyczyniły się do osłabienia modelu europejskiego¹⁸.

Kolejną sprawą jest silny lobbing Brukseli na większe uzawodowienie studiów. Agenda CEDEFOP wypracowała raport o wyższym szkolnictwie zawodowym w Europie pokazujący, że jest to jeden z silniejszych trendów w Unii Europejskiej. Jednakże efektem ubocznym jest coraz trudniejsze utrzymanie kształcenia elit. Państwa nie chcą płacić na kształcenie elitarne, siłą rzeczy droższe, ale odstępianie od tej drogi może okazać się zgubne. Umasowienie kształcenia w Europie powoduje, że na nowo trzeba znaleźć miejsce dla elit w systemie szkolnictwa wyższego. Być może w przyszłości będzie to kształcenie doktoranckie, dostępne dla nielicznych.

Wejście Polski do struktur Unii Europejskiej zachęcało ośrodki uczelniane do uruchomienia studiów o profilu europejskim. Posługując się Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Edukacji (ISCED 1997), następujące kierunki realizowały profil europejski: europeistyka, wschodnioznawstwo, komunikacja europejska,

¹⁸ Kryzys europejskiego modelu nastąpił po 2010 roku, kiedy przez Europę przewinęła się fala protestów studenckich. O zmianach w krajowych politykach szkolnictwa wyższego piszą: Andrea Abbas: „Kolejna rewolucja w angielskim szkolnictwie wyższym”, Annick Magnier „W poszukiwaniu włoskiej polityki szkolnictwa wyższego”, w: Makowski, J., Kościelniak, C. 2011, *Wolność, równość, uniwersytet*, Warszawa 2011.

mediteranistyka, europeistyka i filologia włoska, bałkanistyka. Są to jedynie oficjalnie wydzielone kierunki, jednakże wiele innych, np. międzynarodowe stosunki gospodarcze, politologia, socjologia, kulturoznawstwo podejmują problematykę europejską. Do tego występują liczne specjalizacje przy kierunkach w naukach społecznych, katedry studiów europejskich, katedry Jeana Monneta oraz centra badawcze bezpośrednio zajmujące się tematyką Europy, wreszcie mniej formalne projekty edukacyjne. Problematyka europejska jest przedmiotem bardzo zaawansowanej edukacji w Polsce. Po 2004 roku kierunek ten wyraźnie osłabił się. Przykładem jest przypadek Collegium Polonicum i Uniwersytetu Viadrina we Frankfurcie nad Odrą. Po wejściu Polski do Unii Europejskiej uczelnia ta straciła na znaczeniu, między innymi dlatego, że polscy studenci mogli bez problemu wybrać inną destynację studiów.

4. Rekomendacje

Pierwszą rekomendacją jest zainteresowanie ośrodków wpływu przywróceniem szkolnictwu wyższemu priorytetowej rangi. Obecnie trudno uznać, że 0,67% PKB z publicznych środków na szkolnictwo wyższe sytuuje tę dziedzinę w sferze priorytetów. Niestety skupiając się na wykazywaniu niedoskonałości polskiego systemu szkolnictwa wyższego zapomina się o ważnych faktach: bez odpowiedniego zaplecza finansowego nigdy nie będzie możliwa dogłębna reforma systemu. Przede wszystkim ośrodki wpływu powinny tworzyć klimat do tej zmiany, a przez to dążyć do jak najszybszego wzrostu nakładów.

Należy zrewidować rolę europeizacyjną rolę polskich uczelni. Warto zauważyć, że Uniwersytet Viadrina wpisał się w proces pojednania polsko-niemieckiego, był także instytucją, która w pionierski sposób realizowała wspólny projekt edukacyjny. Obecnie Polska mogłaby odegrać taką rolę w stosunku do państw bloku wschodniego, szczególnie Ukrainy i Gruzji. Powstanie nowego Uniwersytetu Wschodnioeuropejskiego, z udziałem badaczy z Polski, Ukrainy, Gruzji i międzynarodową wspólnotą studentów byłby ważnym mostem intelektualnym między nową Unią Europejską a państwami Wschodu. Taką rolę odgrywa prywatny Central European University w Budapeszcie, promujący

ideę społeczeństwa otwartego. Warto zauważyć, że pozyskanie środków unijnych na taki cel wpisałoby się w programy partnerstwa wschodniego, a Polska – ze swoimi doświadczeniami współpracy z Niemcami – byłaby idealnym kandydatem do budowania takiej uczelni. Zaprogramowany efekt kulturowy, promieniowanie na kraje wschodu oraz dialog kulturowy z Ukrainą i krajami Kaukazu byłby znaczącym i niebanalnym wkładem uczonych i uczelni w procesach europeizacyjnych.

Istotną rekomendacją będzie przygotowanie modelu polskich uczelni, jakich uczelni chcemy? Ile ich powinno być? Czy powinniśmy myśleć o likwidacji słabszych uczelni publicznych, a ich środki przeznaczać na wysoko rozwinięte instytucje wiedzy? Bez wątpienia obecne strategie nie biorą takiego scenariusza pod uwagę, tymczasem trudno będzie obronić uczelnie w obecnym kształcie przy nadchodzącym niżu demograficznym i tak słabych wynikach badawczych.

Dr Cezary Kościelniak
Center for Public Policy Studies
Poznan University, Poland
E-mail: cezkos@amu.edu.pl

Papers in the series include the following:

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

- Vol. 18 (2010). Marek Kwiek, „Dynamika prywatne-publiczne w polskim szkolnictwie wyższym w kontekście europejskim”
- Vol. 19 (2010). Marek Kwiek, „Transfer dobrych praktyk: Europa i Polska”
- Vol. 20 (2010). Marek Kwiek, „The Public/Private Dynamics in Polish Higher Education. Demand-Absorbing Private Sector Growth and Its Implications”
- Vol. 21 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Knowledge Production in Central Europe”
- Vol. 22 (2010). Marek Kwiek, „Universities and Their Changing Social and Economic Settings. Dependence as Heavy as Never Before? ”
- Vol. 23 (2011). Marek Kwiek, „Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: The Polish Case”
- Vol. 24 (2011). Marek Kwiek, „Social Perceptions vs. Economic Returns from Higher Education: the Bologna Process and the Bachelor Degree in Poland”
- Vol. 25 (2011). Marek Kwiek, „Higher Education Reforms and Their Socio-Economic Contexts: Competing Narratives, Deinstitutionalization, and Reinstitutionalization in University Transformations in Poland”
- Vol. 26 (2011). Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, „Post-Metaphysically Constructed National and Transnational Public Spheres and Their Content”
- Vol. 27 (2011). Dominik Antonowicz, „External influences and local responses. Changes in Polish higher education 1990-2005”
- Vol. 28 (2011). Marek Kwiek, „Komisja Europejska a uniwersytety: różnicowanie i izomorfizacja systemów edukacyjnych w Europie”
- Vol. 29 (2012). Marek Kwiek, „Dokąd zmierzają międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego?”
- Vol. 30 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytet jako ‘wspólnota badaczy’? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej”
- Vol. 31 (2012). Marek Kwiek, „Uniwersytety i produkcja wiedzy w Europie Środkowej”
- Vol. 32 (2012). Marek Kwiek, „Polskie szkolnictwo wyższe a transformacje uniwersytetów w Europie”
- Vol. 33 (2012). Marek Kwiek, „Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities”
- Vol. 34 (2012). Marek Kwiek, „European Strategies and Higher Education”
- Vol. 35 (2012). Marek Kwiek, „Atrakcyjny uniwersytet? Rosnące zróżnicowanie oczekiwań interesariuszy wobec instytucji edukacyjnych w Europie”
- Vol. 36 (2013). Krystian Szadkowski, „University’s Third Mission as a Challenge to Marxist Theory”
- Vol. 37 (2013). Marek Kwiek, „The Theory and Practice of Academic Entrepreneurialism: Transborder Polish-German Institutions”

- Vol. 38 (2013). Dominik Antonowicz, „A Changing Policy Toward the British Public Sector and its Impact on Service Delivery”
- Vol. 39 (2013). Marek Kwiek, „From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland”
- Vol. 40 (2013). Dominik Antonowicz, „Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy”
- Vol. 41 (2013). Marek Kwiek, „Przyszłość uniwersytetów w Europie: najważniejsze motywy dyskusji”
- Vol. 42 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Droga na studia – fakty, odczucia, oceny”
- Vol. 43 (2013). Krzysztof Leja, Emilia Nagucka, „Creative destruction of the University”
- Vol. 44 (2013). Marek Kwiek, „Reformy instytucji europejskiego uniwersytetu: napięcia, kolizje, wyzwania”
- Vol. 45 (2013). Cezary Kościelniak, „Uniwersytet i aktywizm studencki wobec obywatelskiego nieposłuszeństwa”
- Vol. 46 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Zmiany poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży jako efekt adaptacji do nowych warunków społeczno-ekonomicznych”
- Vol. 47 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Młodzież wiejska na studiach wyższych – selekcje społeczne, obecność na studiach, uwarunkowania”
- Vol. 48 (2013). Marek Kwiek, Dominik Antonowicz, „Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction”
- Vol. 49 (2013). Krzysztof Wasielewski, „Procedura rekrutacyjna na studia jako mechanizm selekcji społecznej”
- Vol. 50 (2013). Marek Kwiek, Dominik Antonowicz, „The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones”
- Vol. 51 (2013). Cezary Kościelniak, „Polskie uczelnie a Unia Europejska. Instytucjonalne, ekonomiczne i kulturowe aspekty europeizacji polskiego szkolnictwa wyższego”