

Marek Kwiek

Centrum Studiów nad Polityką Publiczną
Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Polska

**CO TO ZNACZY ATRAKCYJNY UNIWERSYTET?
RÓŻNE KONSEKWENCJE TRANSFORMACJI
INSTYTUCJONALNYCH DLA RÓŻNYCH INTERESARIUSZY**

Wprowadzenie

Kluczowym punktem odniesienia dla prezentowanych tu rozważań o spodziewanych transformacjach instytucji uniwersytetu w najbliższej dekadzie będzie (stosunkowo ulotna) kategoria atrakcyjności uniwersytetu. To właśnie wokół niej, jak się wydaje, skupiają się najważniejsze wyzwania, przed którymi stają systemy i instytucje edukacyjne we wszystkich krajach europejskich.

Struktura tego tekstu wygląda następująco: część pierwszą stanowi wprowadzenie, w części drugiej skoncentrujemy się krótko na atrakcyjności szkolnictwa wyższego w perspektywie rosnącej potrzeby jego permanentnej adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i (może przede wszystkim) ekonomicznej. Wskażemy, że profesja akademicka w najbliższej dekadzie znajdzie się w oku cyklonu, ponieważ z jednej strony rośnie stopień komplikacji *academic enterprise*, czyli całości przedsięwzięcia akademickiego w społeczeństwach europejskich, z drugiej strony, przede wszystkim z racji umasowienia szkolnictwa wyższego, zmienia się rola jego dotychczasowych interesariuszy i coraz bardziej różnicują się ich oczekiwania.

W części trzeciej zajmiemy się mechanizmami rynkowymi (czy może raczej *quasi-rynkowymi*) na uczelniach oraz nowymi wzorcami generowania uczelnianych przychodów, wychodząc z założenia,

że otoczenie finansowe uczelni europejskich w najbliższej dekadzie będzie stawać się coraz bardziej nieprzyjazne, a same uczelnie coraz częściej będą zmuszone sięgać po nowe, stosunkowo nietradycyjne źródła przychodów – głównie po przychody z tzw. „trzeciego strumienia finansowania”, analizowanego dotychczas jedynie w odniesieniu do „uniwersytetów przedsiębiorczych” Burтона Clarka (*vide* Clark, 1998; 2004). Wskażemy jednocześnie, że potencjalnie (i tylko relatywnie, w strukturze uczelnianych przychodów) malejące dofinansowanie publiczne uniwersytetów może zmienić naturę relacji państwo (społeczeństwo)/akademia, ponieważ prywatyzacja usług edukacyjnych przekształca nie tylko kulturę organizacyjną uniwersytetu, ale również jego cele oraz podstawową misję.

W części czwartej poruszymy kwestię przyszłości tradycyjnego dla uniwersytetów europejskich splotu kształcenia i badań naukowych w kontekście zmieniających się oczekiwań coraz potężniejszych interesariuszy: państwa, studentów i gospodarki/ryнку pracy. W centrum tych zmian po raz kolejny stanie profesja akademicka oraz kluczowe pytanie o atrakcyjność akademickiego miejsca pracy w warunkach potencjalnie ewoluujących misji instytucji akademickich.

Część piąta skoncentruje się na napięciach, sprzecznościach oraz nowych formach zróżnicowania instytucji edukacyjnych, do jakich prowadzi masowość systemów edukacyjnych w Europie. Natomiast w części szóstej znajdzie się rekapitulacja najważniejszych zagadnień związanych z atrakcyjnością europejskich uniwersytetów w 2020 roku, ujęta z perspektywy polityki edukacyjnej.

Rosnący stopień komplikacji przedsięwzięcia akademickiego

Instytucje publiczne i prywatne, z różną intensywnością, zmieniają się dzisiaj w całej Europie – zmieniają się agencje rządowe, instytucje świata korporacyjnego, instytucje społeczeństwa obywatelskiego i najważniejsze instytucje sektora publicznego. Jesteśmy świadkami stopniowego rozpadania się (do niedawna stabilnego) świata rządzonego przez nowoczesne tradycje instytucjonalne. W tak

szerokim kontekście coraz ważniejszym zadaniem uniwersytetów staje się adaptacja do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i gospodarczej (nazywana umownie przechodzeniem do społeczeństwa opartego na wiedzy i, co może jeszcze bardziej istotne, do gospodarki opartej na wiedzy; *vide* Scott, 1999; EC, 2003; OECD, 2007a)¹.

W kontekście europejskim, w świetle konieczności finansowego zabezpieczenia przyszłego zrównoważonego rozwoju publicznego szkolnictwa wyższego coraz bardziej kluczowe wydają się cztery szerokie zagadnienia. Po pierwsze, pytanie o stopniowe wprowadzanie w życie opłat za studia (lub podwyższanie ich poziomu w krajach, w których opłaty te już funkcjonują) i pożyczek dla studentów (czyli *cost-sharing*, współodpłatność za studia jako zagadnienie dotyczące zarazem problematyki dostępu do studiów, równości szans edukacyjnych, stratyfikacji społecznej oraz społecznej mobilności i społecznego statusu; *vide* Teixeira *et al.*, 2006; Johnstone, 2006; Kwiek, 2009a). Po drugie, pytanie o przedsiębiorczość akademicką i „kapitalizm akademicki” jako sposoby na przyszłość, stopniowe dywersyfikowanie przychodów uczelni i wzmacnianie podstaw finansowych instytucji edukacyjnych (czyli *academic entrepreneurialism*; *vide* Shattock, 2008, 2005; Shattock i Temple, 2006; Clark, 2008; Williams, 2003; Kwiek, 2008b i 2008c). Po trzecie, pytanie o aktualnie przeprowadzane (lub publicznie dyskutowane) reformy całego sektora usług publicznych oraz, szerzej, potencjalne reformułowanie podstaw funkcjonowania europejskich państw dobrobytu i europejskiego modelu społecznego (w różnych wersjach, na przykład poprzez stopniową prywatyzację

1 *Vide* na przykład pierwsze zdanie siedmiusetstronicowego raportu OECD poświęconego roli szkolnictwa wyższego w społeczeństwie opartym na wiedzy (*Tertiary Education for the Knowledge Society*): „(...) szeroko podzielane przekonanie, że szkolnictwo wyższe jest głównym motorem konkurencyjności ekonomicznej w gospodarce globalnej, która w coraz większym stopniu opiera się na wiedzy, sprawia, że stojące na wysokim poziomie szkolnictwo wyższe jest dzisiaj ważniejsze niż kiedykolwiek przedtem”. Naturalna konsekwencja tego przekonania jest wyjaśniona na następnej stronie: „(...) szkolnictwo wyższe nie ucieknie przed potężną zmianą. Czasami zmiana ta będzie trudna” (OECD, 2008a, s. 11-12).

niektórych usług publicznych, zwłaszcza w nowych krajach unijnych; *vide* Deem, 2007; Kwiek, 2007). Wreszcie po czwarte, pytanie o nowe, coraz bardziej kompleksowe, ponadnarodowe ujęcia funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz roli, miejsca i zadań instytucji uniwersytetu (*vide* EC, 2005a oraz liczne publikacje OECD i Banku Światowego poświęcone przyszłości szkolnictwa wyższego, w tym przede wszystkim dwie najbardziej sztanदारowe: *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* Banku Światowego i *Tertiary Education for the Knowledge Society* OECD; *vide* World Bank, 2002; OECD, 2008a).

Różne odpowiedzi na pytania rodzące się wokół powyższych zagadnień oznaczają zarazem różne odpowiedzi na pytanie o atrakcyjność szkolnictwa wyższego dla jego różnych interesariuszy. Upraszczając, inaczej jego atrakcyjność w sektorze publicznym mogą sobie wyobrażać studenci i ich rodziny (zwłaszcza w sytuacji, w której w większym stopniu musieliby ponosić koszty kształcenia), inaczej państwo, jako instancja coraz silniej nadzorująca i potencjalnie coraz słabiej finansująca publiczny sektor edukacyjny, a inaczej regionalny, krajowy i zagraniczny rynek pracy. Co dla tego tekstu niezwykle istotne, jeszcze inaczej jego atrakcyjność może wyobrażać sobie za dziesięć lat kadra akademicka, na której – pamiętajmy – opiera się cały system kształcenia i badań naukowych, a która obejmuje niewiele ponad dwa miliony osób w Europie i niewiele ponad sto tysięcy w Polsce. Powstaje tutaj pole konfliktu, w ramach którego do radykalnie nowej sytuacji, z perspektywy ewolucji instytucjonalnej nowoczesnej instytucji uniwersytetu, najbardziej musi dostosowywać się właśnie kadra akademicka, pracująca w instytucjach poddawanych potężnym presjom ze strony pozostałych interesariuszy.

Strategie edukacyjne formułowane dla następnej dekady (2010-2020) muszą brać pod uwagę rosnący stopień skomplikowania przedsięwzięcia akademickiego i potężną rolę tradycji nowoczesnego uniwersytetu europejskiego, która może zarówno powstrzymywać zmiany, jak i działać w charakterze ich katalizatora. Strategie te muszą zarazem brać pod uwagę różnice znaczenia atrakcyjności europejskiego

szkolnictwa wyższego dla najważniejszych jego interesariuszy oraz napięcia w sposób nieuchronny rodzące się w najbliższej dekadzie między tymi znaczeniami. Mówiąc najprościej, jest jasne, że oczekiwania wobec szkolnictwa wyższego ze strony państwa (nadal najważniejszego sponsora edukacji w Europie), studentów, absolwentów i rynku pracy, a z drugiej strony oczekiwania kadry akademickiej stają się coraz trudniejsze do pogodzenia.

Mechanizmy rynkowe i nowe wzorce generowania uczelnianych przychodów

Na zmieniającą się atrakcyjność europejskich systemów edukacji bodaj największy wpływ wywierają funkcjonujące w nich dzisiaj coraz szerzej mechanizmy rynkowe (czy *quasi*-rynkowe) oraz nowe modele generowania uczelnianych przychodów. Po pierwsze, wraz z rosnącą wagą perspektywy rynkowej w edukacji oraz rosnącym niedofinansowaniem całego sektora usług publicznych (któremu towarzyszy coraz silniejsza konkurencja międzysektorowa w zdobywaniu funduszy publicznych), europejskie instytucje szkolnictwa wyższego, jak się powszechnie oczekuje w literaturze dotyczącej europejskiej polityki edukacyjnej, będą musiały coraz silniej odpowiadać na zmieniające się – i coraz bardziej niesprzyjające i nieprzyjazne uczelniom – otoczenie finansowe poprzez rozwiązania sięgające do nowych, nietradycyjnych i jak dotąd szerzej niewykorzystywanych źródeł przychodów. Poszukiwanie nowych źródeł finansowania będzie dotyczyło przede wszystkim źródeł niepaństwowych, niepublicznych, niepodstawowych – źródeł z tzw. „trzeciego strumienia finansowania” Burtona Clarka z jego książki o europejskich uniwersytetach przedsiębiorczych (*vide* Clark, 1998), źródeł dla większości uniwersytetów europejskich (w tym polskich) całkowicie nietradycyjnych. Należą do nich różne formy przedsiębiorczości akademickiej pośrednio lub bezpośrednio związane z badaniami naukowymi (*consulting*, kontrakty z przemysłem, ale również krótkie, płatne programy nauczania oparte na wynikach aplikacyjnych badań naukowych) oraz różne formy współodpłatności za studia, w zależności od tradycji akademickich, w których osadzone są poszczególne

systemy edukacyjne (oraz od relatywnej skali ich niedofinansowania; w latach 1995-2008 w trzydziestu dwóch krajach europejskich nastąpił wzrost o 50% przychodów z czesnego oraz z „trzeciego strumienia finansowania”, odpowiednio z 8% do 12% oraz z 15% do 21%; *vide* CHEPS, 2010, s. 24). Atrakcyjne systemy edukacyjne i atrakcyjne instytucje w sytuacji pogarszającego się otoczenia finansowego instytucji publicznych będą przygotowane do wykorzystywania pozytywnych rozwiązań odwołujących się do zwiększania swoich przychodów – a nie tylko gotowe do wdrażania bolesnych rozwiązań odwołujących się do obcinania kosztów funkcjonowania (świetnie znanych instytucjom i systemom edukacyjnym w europejskich krajach transformacji ustrojowej).

Atrakcyjne systemy edukacyjne w Europie w 2020 roku będą mogły znaleźć równowagę pomiędzy wpływem szerokich trendów globalizacji i internacjonalizacji a wpływem regionalnych (europejskich i krajowych) odpowiedzi na nie (*vide* Kwiek, 2009b, 2008b, 2005). Jednocześnie będą w stanie zapewnić, że akademie zachowa przynajmniej najważniejsze cechy powojennych europejskich systemów edukacyjnych oraz swą tradycyjną atrakcyjność jako miejsce pracy i realizacji zawodowej kariery akademickiej.

Globalizacja niesie ze sobą bezpośrednią konkurencję między biznesowymi i niebiznesowymi modelami funkcjonowania organizacji, a w przypadku publicznych instytucji edukacyjnych można się spodziewać rywalizacji między bardziej tradycyjnymi, kolegialnymi typami zarządzania uniwersytetami a jego nowymi typami, bardziej biznesowymi – znanymi dotychczas w Europie jedynie z instytucji prywatnych (*vide* Kwiek, 2008a, 2008b). Następuje nieuniknione – jak się wydaje – przeformułowywanie znanych nam systemów państwa dobrobytu w większej części Europy (jak podkreślał Paul Pierson, „choć agendy reform poważnie różnią się od siebie w zależności od typu reżimu państwa dobrobytu, to wszystkie one za priorytet uznają ograniczanie kosztów. Ten wspólny nacisk na koszty jest odbiciem początku permanentnego zaciskania pasa (...) kontrola wydatków publicznych

staje się problemem centralnym, jeśli nie dominującym”; Pierson, 2001, s. 456)². Atrakcyjne systemy i instytucje edukacyjne w 2020 roku będą musiały umieć równoważyć negatywny wpływ finansowy stopniowej restrukturyzacji najbardziej hojnych typów państwa dobrobytu na publiczne finansowanie szkolnictwa wyższego. Szkolnictwo wyższe w ogóle, a w szczególności najlepsze uniwersytety prowadzące intensywne badania naukowe – w przeciwieństwie do sektora opieki zdrowotnej i sektora emerytalnego – przez społeczeństwa europejskie są postrzegane jako te instytucje publiczne, które są w stanie generować dodatkowe przychody, np. poprzez stosowanie w praktyce zasad przedsiębiorczości akademickiej czy pobieranie opłat za studia (w tych systemach, gdzie jest to dzisiaj prawnie dozwolone). Im większe sukcesy finansowe odnoszą dzisiaj najbardziej przedsiębiorcze uniwersytety, tym większe jest prawdopodobieństwo, że wszystkim uniwersytetom w Europie w przyszłości będzie się pokazywać takie wzorce – krótko mówiąc, uniwersytety w przyszłości mogą być poniekąd „karane” za umiejętność radzenia sobie w trudnych czasach. Nic dziwnego, że – jak napisał Donald Bruce Johnstone, autor głośnego raportu o finansowaniu uczelni dla UNESCO – „okazywana przez szkolnictwo wyższe zdolność radzenia sobie ze stopniowym traceniem

2 Upraszczając, powojenne państwo dobrobytu w Europie opierało się na kilku podstawowych założeniach, które w dużej mierze sprawdzały się, a które dzisiaj – znowu w dużej mierze – się nie sprawdzają. Nicolas Barr zaliczył do nich sześć następujących punktów: świat składał się z niezależnych państw narodowych, a tym samym ograniczenia polityki ekonomicznej były w dużej mierze krajowe; zatrudnienie było zjawiskiem binarnym: ludzie byli albo zatrudnieni, albo bezrobotni, albo nie byli zaliczani do siły roboczej; międzynarodowa mobilność związana z pracą była niska; typowa rodzina obejmowała pracującego mężczyznę i opiekującą się domem kobietę, a społeczeństwo charakteryzował niski poziom rozwodów; umiejętności nabywane w młodości wystarczały na cały okres kariery zawodowej; struktura wiekowa populacji pozostawała w zasadzie niezmienna (Barr, 2005, s. 22-23). Powyższe punkty są w dzisiejszych społeczeństwach (i gospodarkach) europejskich nieaktualne. Szerzej piszę o tym w książce *The University and the State. A Study into Global Transformations* – rozdziały „The University and the Welfare State” i „Globalization, the Welfare State and the Future of Democracy” (Kwiek, 2006, s. 227-310; Kwiek, 2007; Kwiek 2005; Pierson, 2001; Esping-Andersen, 1996; Bonoli, George i Taylor-Gooby, 2000; Taylor-Gooby, 2004; Gilbert, 2004; Iversen, 2005).

finansowania publicznego sprawia tyle, że kontynuacja tego trendu staje się coraz bardziej prawdopodobna” (Johnstone, 2001, s. 5).

Jednak co jeszcze ważniejsze, malejące (relatywnie, wobec innych przychodów uczelni) dofinansowanie publiczne może zmienić samą naturę relacji państwo (społeczeństwo)/akademia. Prywatyzacja szkolnictwa wyższego – czy to w postaci rosnącego udziału przychodów uczelni z płatnego (w Polsce – niegdyś zaocznego, dzisiaj niestacjonarnego) kształcenia studentów, czy też w postaci rosnącego udziału przychodów ze źródeł prywatnych w całości środków przeznaczanych na badania naukowe – w sposób nieunikniony przekształca kulturę organizacyjną, cele i podstawową misję uniwersytetu (*vide* Kwiek, 2010, 2009a). Trwający w Europie (i zaawansowany w USA) proces redefinicji szkolnictwa wyższego od dobra publicznego (i zbiorowego) w stronę dobra prywatnego (i jednostkowego) jest istotnym czynnikiem, który pozwala kwestionować przynajmniej część niekwestionowanej dotąd szerzej zasadności publicznego subsydiowania uczelni (*vide* Calhoun, 2006; Marginson, 2006). Prywatyzacja usług publicznych to m.in. starania o wprowadzenie mechanizmów rynkowych do systemów emerytalnych (wielofilarowych w miejsce systemów tradycyjnego typu *pay-as-you-go*, czyli opartego na solidarności międzypokoleniowej) i systemów opieki zdrowotnej (stopniowo prywatyzowanych i opierających się coraz szerzej na dodatkowych, indywidualnych polisach ubezpieczeniowych), zwłaszcza, chociaż nie wyłącznie, w europejskich krajach transformacji ustrojowej³. Jednak najbardziej dalekosiężnych

3 Konceptualizacją starzenia się społeczeństw w kontekście ekonomicznym oraz teorią i praktyką reform systemów emerytalnych od wielu lat (oprócz Banku Światowego) zajmuje się OECD. Warto wspomnieć dwie ważne prace poświęcone starzeniu się: *Reforms for an Aging Society* (OECD, 2000a) oraz *Live Longer, Work Longer* (OECD, 2006b), a także niemal dziesięcioletni cykl tomów poświęconych systemom emerytalnym, poczynwszy od *Private Pension Systems and Policy Issues* (tomu otwierającego serię *Private Pensions Series*, OECD, 2000b), przez niemal pięciusetstronicowy tom pokonferencyjny *OECD Private Pensions Conference 2000. Insurance and Pensions*, OECD 2001, m.in. z tekstem Marka Góry poświęconym polskim reformom), *Reforming Public Pensions. Sharing the Experiences of Transition in OECD Countries* (OECD, 2003), *Private Pensions. OECD Classification and Glossary* (OECD, 2005b), po niedawne dwa tomy

konsekwencji tego typu trendów prywatyzacyjnych i prorynkowych można się spodziewać w publicznym finansowaniu szkolnictwa wyższego i finansowaniu badań naukowych na uczelniach publicznych. Jak podkreśla William Zumeta, „w przeciwieństwie do innych składników budżetu państwowego, szkolnictwo wyższe dysponuje innymi poważnymi źródłami finansowania, po które instytucje edukacyjne, jak czują decydenci polityczni, mogą sięgnąć w sytuacji konieczności radzenia sobie z głębokimi cięciami budżetowymi” (Zumeta, 2005, s. 85). Procesy prywatyzacyjne i prorynkowe mają znaczenie kluczowe dla atrakcyjności szkolnictwa wyższego, ponieważ mogą zmieniać naturę instytucji edukacyjnych (a nie tylko wywierać bezpośredni wpływ na ich sytuację finansową).

Kolejnym ważnym procesem, którego można spodziewać się w Europie, jest silniejsze promowanie – jako w dużej mierze nowego i racjonalnego rozwiązania problemu niedofinansowania uniwersytetów europejskich (przy czym niedofinansowanie to pojęcie względne) – szerszego korzystania z prywatnych funduszy na badania naukowe, płynących z sektora przedsiębiorstw oraz szerszego korzystania z opłat za studia. Komisja Europejska w ostatnich latach staje się, jak się wydaje, coraz mniej negatywnie nastawiona do opłat za studia (*vide* EC, 2005b, s. 8). Trendy demograficzne w Europie (zwłaszcza niemal nieuchronne starzenie się większości europejskich społeczeństw) – których konsekwencje społeczne z szerszej perspektywy porównawczej pokazują regularnie popularne opracowywane przez OECD bazy danych, takie jak *Pensions at a Glance* (OECD, 2007b, 2009a) czy *Health at*

porównawcze w skali globalnej – konceptualny *Protecting Pensions. Policy Analysis and Examples from OECD Countries* (OECD, 2007d) i typowo faktograficzny *Complementary and Private Pensions throughout the World 2008* (OECD, 2008b). O ile, jak się wydaje, dla świata akademickiego zajmującego się problematyką systemów emerytalnych w ramach badań *welfare state* punkt odniesienia w postaci dziesięciu lat pracy OECD i Banku Światowego wydaje się stosunkowo mało istotny, o tyle dla świata polityki są to koncepcje i prace o kluczowym znaczeniu. Obserwowany potężny rozdźwięk między *research* i *policymaking* (doskonale widoczny również w dziedzinie polityki edukacyjnej) wymagałby jednak odrębnej analizy, którą pozostawiamy na inną okazję.

a Glance (OECD, 2007c, 2009b) – będą wywierać bezpośredni wpływ na funkcjonowanie państwa dobrobytu w ogóle, a jedynie pośrednio, poprzez rosnącą presję na wszystkie wydatki publiczne, będą dotyczyć funkcjonowania uniwersytetów. Silne i atrakcyjne instytucje edukacyjne w 2020 roku będą w stanie wpływać na zmiany modeli finansowania szkolnictwa wyższego w swoich krajach, a słabe i nieatrakcyjne instytucje będą dryfować wraz z nimi.

Kolejnym procesem istotnym z perspektywy atrakcyjności szkolnictwa wyższego będzie wpływ reform sektora publicznego na atrakcyjność akademii dla nowych pokoleń naukowców (zmiana ta jest już szczególnie negatywna w krajach anglosaskich; *vide* Deem, 2006, s. 292; Deem i Brehony, 2005, czy pesymistyczny raport Olivera Fultona, Fulton, 2000). Ogólne wezwanie KE głoszące, że Europa musi „odpowiadać na nową rzeczywistość społeczną” – zrodzoną przez globalizację i demografię – poprzez „nowe podejście do agendy społecznej, z implikacjami zarówno dla poziomu krajowego, jak i europejskiego” (EC, 2007, s. 4), może również wywierać pośredni wpływ, przekładany na poszczególne konteksty krajowe, na publiczne szkolnictwo wyższe i jego finansowanie. Nowa unijna agenda społeczna obejmuje swoim oddziaływaniem cały sektor publiczny; ponadto każde przesunięcie priorytetów w stronę pomocy społecznej (*social assistance*) automatycznie rodzi negatywne konsekwencje finansowe dla uczelni państwowych, z racji zamkniętej puli ogółu funduszy publicznych przeznaczanych z podatków na sektor publiczny jako całość.

Potencjalna redefinicja szkolnictwa wyższego od dobra publicznego (i zbiorowego) w kierunku dobra prywatnego (i jednostkowego) jest procesem, który może jeszcze bardziej uderzyć w podstawy tradycyjnej idei publicznego subsydiowania szkolnictwa wyższego. W „społeczeństwie interesariuszy” (Guya Neave’a *stakeholder society*) fundamentalna relacja między instytucjami szkolnictwa wyższego i ich interesariuszami jest zawsze „warunkowa” – co z kolei wprowadza do niej element „wrodzonej niestabilności” (Neave, 2002, s. 22), w tym element niestabilności finansowej. Zmienia się ekonomiczne uzasadnienie

finansowania szkolnictwa wyższego: jak podkreśla Philip Altbach, „w aktualnej debacie dominuje w dużej mierze argument ujmujący edukację jako dobro prywatne” (Altbach, 2007, s. XX), a jest to wynikiem połączenia myślenia ekonomicznego, ideologicznego i filozoficznego. Potencjalna redefinicja szkolnictwa wyższego jako dobra prywatnego przebiega równoległe do dwóch innych procesów widocznych w Europie. Pierwszym jest wspomniana ponowna refleksja nad opłatami za studia, widzianymi jako proces przebiegający w małej skali (np. w krajach transformacji ustrojowej). Drugim jest ponowne przyjrzenie się przebiegającemu w dużej skali procesowi finansowania ogółu usług publicznych, postrzeganemu jako sposób radzenia sobie z finansowym zaciskaniem pasa europejskich reżimów państwa dobrobytu.

Jednocześnie wiedza coraz częściej powstaje poza szkolnictwem wyższym. W coraz większym stopniu jest też finansowana przez sektor biznesowy, a nie przez fundusze publiczne. Stawia to uniwersytety w coraz trudniejszej sytuacji. W krajach OECD udział badań naukowych prowadzonych przez sektor przemysłowy w całości badań naukowych rośnie nieprzerwanie od dwudziestu lat (w 2007 roku wyniósł 68%; *vide* OECD, 2006a, s. 67-73; OECD, 2007a, s. 30-40). Jeszcze nigdy nie było tak silnego napięcia między ogólnym podejściem rządów i społeczeństw do szkolnictwa wyższego (w ramach którego wykształcenie uważane jest za być może najważniejszy atut jednostki w gospodarce opartej na wiedzy), a jednoczesną niezdolnością czy też niechęcią tych samych rządów i społeczeństw do podnoszenia poziomu publicznego finansowania szkolnictwa wyższego i prowadzonych na uczelniach badań naukowych. Jak to niedawno ujęła Komisja Europejska, „aby przyciągnąć więcej finansowania, uniwersytety muszą przede wszystkim przekonać swoich interesariuszy – rządy, firmy, rodziny – że istniejące zasoby są wydajnie spożytkowywane oraz że nowe zasoby stworzyłyby jakąś wartość dodaną. Wyższego finansowania nie można uzasadnić bez przeprowadzenia głębokich zmian: finansowanie takich zmian jest głównym uzasadnieniem i głównym celem nowych inwestycji w edukację” (EC, 2005b, s. 8). Zachęty do podejmowania transformacji w funkcjonowaniu publicznego szkolnictwa

wyższego mogą pochodzić z nowych rozwiązań finansowych (które KE określa mianem nowych „kontraktów” zawieranych między uniwersytetami i społeczeństwami europejskimi).

Przez ostatnie półwiecze, pomimo rewolucji ilościowej, czyli umasowienia szkolnictwa wyższego, edukacja na wyższym poziomie w Europie była stosunkowo stabilna z jakościowego punktu widzenia, a jej podstawowa struktura pozostawała niezmieniona. Jednak, jak to świetnie ujął Malcolm Skilbeck, mamy dziś do czynienia z fundamentalną zmianą: „Uniwersytet przestał być spokojnym miejscem miarowego kształcenia, prowadzenia badań naukowych i kontemplacji wszechświata, jak to bywało w poprzednich stuleciach. To potężny, skomplikowany i konkurencyjny biznes, wymagający nieustannych, olbrzymich inwestycji” (Skilbeck, cytowany w OECD, 2004, s. 3). Najważniejsze czynniki powodujące zmiany na całym świecie są do siebie strukturalnie niezwykle podobne (*vide* Johnstone, 2006). Coraz mocniej popychają one systemy szkolnictwa wyższego w stronę rynku (czy *quasi*-rynku) i konkurencji (oraz, nieco paradoksalnie, ku zwiększonej regulacji ze strony państwa w połączeniu z relatywnym zmniejszaniem finansowania publicznego).

Nowi interesariusze uniwersytetu a związki kształcenie/badania naukowe

W Europie rola nowych interesariuszy uniwersytetu – zwłaszcza studentów i pracodawców (jak dotąd w sektorze publicznym, w sensie praktycznym, a nie tylko werbalnym, stosunkowo mało istotnych) – w następnej dekadzie będzie radykalnie rosnąć. W warunkach masowości szkolnictwa wyższego uniwersytety będą musiały coraz bardziej odpowiadać już nie tylko na zmieniające się oczekiwania państwa, ale również na nowe potrzeby studentów, pracodawców oraz regionów, w których są ulokowane (*vide* Arbo i Benneworth, 2006; Goddard, 2000; OECD, 2005a). Relacje między interesariuszami mogą zostać poważnie przeformułowane: jak wspominaliśmy, przypuszczalnie zmaleje finansowa rola państwa, wzrośnie za to jego rola nadzorująca, a także

znaczenie studentów i rynku pracy w sektorze uczelni nastawionych na kształcenie. Wzrośnie również rola przemysłu i regionów w sektorze uczelni nastawionych na badania naukowe (czyli wśród tradycyjnie bardziej elitarnych uniwersytetów). Wreszcie, zmaleje rola kadry akademickiej, która coraz bardziej będzie traktowana raczej jako *academic labor force* czy *academic workforce*, reprezentująca albo zaawansowany *knowledge industry* (w przypadku *knowledge-intensive universities*), albo coraz mniej wyszukany i coraz bardziej różnicowany co do poziomu i jakości kształcenia sektor *teaching and training*, by pozostać w obrębie pierwotnych sformułowań pokazujących kierunek zachodzących zmian. Na planie bardziej ogólnym umasowienie szkolnictwa wyższego jest powiązane z rosnącym znaczeniem owych nowych interesariuszy.

Jednak uniwersytety mają jeszcze jednego, kluczowego interesariusza – kadre akademicką. Wśród transformacji i adaptacji do nowych wyzwań, zwanych potocznie gospodarką opartą na wiedzy, społeczeństwem wysokich umiejętności itp., uczelnie nie mogą zapominać o potrzebie bycia atrakcyjnym i konkurencyjnym miejscem pracy i realizacji zawodowej dla naukowców, niezależnie od tego, jak bardzo chciałyby zredefiniować (czy może raczej – zredukować) ich tradycyjne potrzeby, ukształtowane w ramach tradycyjnego uniwersytetu nowoczesnego. W centrum łańcucha edukacyjnego znajduje się naukowiec (a w Polsce tak zwany pracownik naukowo-dydaktyczny) i to z nim ma kontakt student (oraz to on prowadzi badania naukowe). Coraz bardziej różnicowane potrzeby studentów – będące pochodną m.in. zróżnicowanej populacji studenckiej w umasowionych systemach edukacji – już dzisiaj prowadzą do różnicowania systemów i instytucji (oraz, równolegle, do różnicowania profesji akademickiej). Spodziewana ewolucja profesji akademickiej w następnej dekadzie może ją w fundamentalny sposób zmienić, zwiększyć jej heterogeniczność i przy okazji przeorać tradycyjne relacje między kształceniem i badaniami naukowymi na uniwersytetach europejskich. Procesy te za oceanem, w ramach modelu anglosaskiego, są już bardzo zaawansowane i szeroko badane w literaturze przedmiotu.

Tradycyjny Humboldtowski model uniwersytetu łączył ze sobą harmonijnie kształcenie i badania naukowe, ale był zarazem zasadniczo nastawiony na kadrę akademicką (czyli *faculty-centered*; *vide* Fallon, 1980; Röhrs, 1995; Readings, 1996; Kwiek, 2006, s. 81-138). Model anglosaski, wywodzący się m.in. od Johna Henry'ego Newmana, był z kolei w dużej mierze nastawiony na kształcenie i na studentów (*student-centered*; *vide* Pelikan, 1992; Rothblatt, 1997; Rüegg, 2004). Zmagania między dwiema konkurującymi dziewiętnastowiecznymi ideami tego, czym powinna być instytucja uniwersytetu, trwają do dziś. Pytania o to, w jaki sposób na uniwersytecie łączyć kształcenie i badania naukowe, w jakiego typu instytucjach edukacyjnych nadal można łączyć te misje oraz w jaki sposób je finansować w różnych częściach coraz bardziej różnicujących się systemów edukacyjnych i w różnych dziedzinach nauki traktowanych jako priorytetowe w różnych częściach Europy, staną się kluczowe w latach 2010-2020. Czy atrakcyjne uniwersytety europejskie w 2020 roku będą bliższe modelowi amerykańskiemu i brytyjskiemu (anglosaskiemu), tradycyjnie mocniej zorientowanemu na studentów niż kontynentalne modele uniwersytetu w Europie, tradycyjnie bardziej „oligarchiczne”, w sensie *academic oligarchy*, jakiego Burton Clark użył w odniesieniu do uniwersytetów włoskich (*vide* Clark, 2008, s. 190-205)? Najprawdopodobniej odpowiedź na to pytanie jest twierdząca, wymaga jednak dalszego zróżnicowania. Większa część szkolnictwa wyższego w Europie, oprócz jego najbardziej elitarnych segmentów badawczych, zacznie bardziej koncentrować się na studentach i ich coraz wyraźniej formułowanych (również przez państwowe, a z czasem ogólnoeuropejskie komisje akredytacyjne) potrzebach. Wyraźnym wsparciem tych tendencji jest Proces Boloński, który niemal w całości koncentruje się na kształceniu i potrzebach studentów – z niemal całkowitym pominięciem problematyki badań naukowych (*vide* Kwiek, 2004a). Większość nieelitarnych instytucji edukacyjnych w Europie (w tym niemal wszystkie instytucje prywatne, w olbrzymiej mierze uzależnione od opłat za studia) jest już zorientowana na kształcenie studentów, natomiast uniwersytety są nadal w stanie łączyć ich kształcenie z prowadzeniem badań naukowych. Jednak, jak zauważa

raport European University Association na temat wpływu procesu bolońskiego na zmieniające się misje uniwersytetu, „coraz bardziej rośnie świadomość, że najistotniejszym dziedzictwem Procesu [Bolońskiego] będzie zmiana paradygmatu edukacyjnego na kontynencie. Instytucje powoli odchodzą od systemu kształcenia formowanego przez nauczycieli w stronę idei szkolnictwa wyższego skoncentrowanego na studentach. Tym samym reformy [bolońskie] kładą fundamenty pod budowę systemu dostosowanego do odpowiadania na rosnącą różnorodność potrzeb studentów. Instytucje i ich kadra dopiero zaczynają sobie powoli uświadamiać potencjał reform bolońskich dla tych celów” (*Trends V*, s. 8).

Sformułowania dotyczące potrzeby zmian systemowych związanych z kształceniem na uniwersytetach pojawiają się również w komunikacie londyńskim Procesu Bolońskiego z 2007 roku (który zakłada „ruch w kierunku szkolnictwa wyższego skoncentrowanego na studentach”; *London Communiqué*, 2007, s. 2). Transformacje szkolnictwa wyższego do 2020 roku będzie można traktować jako potężne zmiany paradygmatyczne tradycyjnych uniwersytetów, i to zarówno tych osadzonych w humboldtowskiej tradycji niemieckiej, jak i we francuskiej tradycji napoleońskiej, pod europejskimi hasłami Procesu Bolońskiego. Szczególnie dotyczyć to będzie instytucji w nowych krajach unijnych w Europie Środkowej, które w dużej mierze pozostają łagodnie elitarne, konserwatywne i zarazem skoncentrowane na kadrze akademickiej. Misje uniwersyteckie już dzisiaj ulegają silnej redefinicji, a ich zmiany – na przykład w kierunkach proponowanych powyżej, a koncentrujących zadania uczelni na studentach i ich kształceniu – mogą wymagać fundamentalnej rekonstrukcji ról społecznych instytucji edukacyjnych (oraz rekonstrukcji ról społecznych kadry akademickiej). Poważnej redefinicji może zatem zostać poddana najważniejsza bodaj cecha współczesnych europejskich uniwersytetów – łączenie kształcenia studentów i badań naukowych w ramach podstawowej misji uniwersytetu. Tym samym, jak się wydaje, konsekwencje Procesu Bolońskiego w takim wymiarze na poziomie europejskim,

krajowym, instytucjonalnym i indywidualnym (czyli na poziomie poszczególnych naukowców) pozostają nie do końca uświadamiane. Pośrednio, poprzez wysunięcie na czoło priorytetów studentów i misji kształcenia, Proces Boloński stanowi bodaj najpoważniejsze jak dotąd praktyczne zakwestionowanie tradycyjnych ról uniwersytetu – zwłaszcza w wersji najbardziej elitarnej, czyli reprezentowanej przez najlepsze uniwersytety. Kształcenie: tak, badania naukowe: być może – tak można podsumować aktualne trendy związane z bolonizacją edukacji. Trendy te stanowią potężne, zewnętrzne uwarunkowania rozwoju szkolnictwa wyższego w najbliższej dekadzie w Polsce, a ich konsekwencje (naszym zdaniem pozytywne dla studentów i negatywne dla kadry akademickiej najlepszych uczelni badawczych) są dalekosiężne i nie do końca uświadamiane.

Bruce Johnstone i Pamela Marcucci, podejmując zagadnienie przyszłości badań naukowych na uniwersytecie w kontekście amerykańskim, dochodzą do równie pesymistycznych wniosków: „Zarówno opinia publiczna, jak i rządy wykazują tendencję do ujmowania uniwersytetów i college’ów jako miejsc kształcenia. Ważna misja prowadzenia badań naukowych w instytucjach, które określamy mianem uniwersytetów, może tym samym stać się jeszcze mniej znacząca albo może zostać w inny sposób zniekształcona przez podnoszenie wysokości przelicznika liczby studentów przypadających na jednego naukowca i przez potrzebę poświęcania większej ilości czasu przez kadrę akademicką na kształcenie studentów bądź na poszukiwanie przychodów z działalności przedsiębiorczej, albo na jedno i na drugie (...) Badania naukowe być może będą prowadzone głównie na uniwersytetach i w instytutach badawczych krajów rozwiniętych (...) albo będą realizowane głównie w oparciu o inwestycje biznesowe i prywatne” (Johnstone i Marcucci, 2007, s. 3).

Świat społeczny, kulturowy i ekonomiczny zmienia się na naszych oczach; zmieniają się też populacje studentów i instytucje edukacyjne (coraz bardziej przymuszane, głównie przez zmiany w finansowaniu oraz zmiany stopniowo wprowadzane w ramach definiowania

kwalifikacji w Procesie Bolońskim, do odpowiadania na potrzeby studentów, absolwentów i rynku pracy). Szkolnictwo wyższe podlega dziś presjom wywieranym jednocześnie przez dawnych i nowych interesariuszy: swoje (często odmienne) interesy mają studenci, kadra akademicka oraz rynek pracy. Co więcej, szkolnictwo staje się coraz bardziej kosztowne. Można się spodziewać, że w najbliższej dekadzie większość owych interesariuszy będzie wyrażała potrzeby odmienne od tradycyjnych, a zarazem ich głos będzie coraz bardziej słyszalny (tak dzieje się już w przypadku studentów uczelni prywatnych, którzy żyją w ponarodowym, ponowoczesnym i wysoce konkurencyjnym świecie i oczekują wykształcenia raczej zawodowego, kierując się przeciwko tradycyjnemu wykształceniu w formie *Bildung*, czyli tradycyjnej niemieckiej kultywacji kultury i umysłu, oraz przeciwko tradycyjnym amerykańskim ideom rozwoju intelektualnego, ucieleśnianym w formie edukacji na najdroższych i najbardziej prestiżowych *liberal arts colleges*; *vide* Kwiek, 2006, s. 139-228; Neave, 2000; Readings, 1996; Delanty, 2001). Instytucje edukacyjne będą musiały przekształcać się choćby po to, by zachować zaufanie publiczne, z którym bezpośrednio wiąże się otrzymywanie publicznych subwencji.

Rola rynku (czy też regulowanego przez rząd „quasi-rynku”; *vide* Teixeira *et al.*, 2004; Kwiek, 2010) w edukacji rośnie, a zarazem rynek przeformułowuje i poddaje różnorodnym naciskom nasze modele postępowania jako ludzi, obywateli, pracowników, pracodawców, wreszcie jako studentów i reprezentantów kadry akademickiej (na temat braku konceptualizacji roli rynku w europejskim – a zwłaszcza środkowoeuropejskim – szkolnictwie wyższym w Procesie Bolońskim *vide* Kwiek, 2004a). Nigdy dotąd instytucja uniwersytetu tak długo nie znajdowała się pod zmieniającymi się presjami swoich głównych interesariuszy; również nigdy dotąd, na całym świecie, nie była obarczana tak powszechnie winą za niepowodzenia w wiązaniu wykształcenia z potrzebami studentów i rynku pracy (literatura poświęcona niedopasowaniu edukacji do potrzeb rynku pracy – czyli *education/labor market mismatch* – jest potężna; *vide* Brown, 2004; Perryman *et al.*, 2003).

Tak jak inne transformujące się instytucje sektora publicznego, tak i uniwersytety europejskie znajdują się dzisiaj pod potężną presją, aby rewidować swoje misje. Muszą konkurować o środki finansowe z instytucjami obsługującymi pozostałe usługi publiczne, równie silnie uzależnionymi od środków publicznych. Jednak priorytety publiczne zmieniają się na całym świecie – pamiętajmy w tym kontekście chociażby o procesie starzenia się Europy, w ramach którego już za kilkadziesiąt lat wola elektoratu będzie w zasadzie wolą osób w zaawansowanym wieku produkcyjnym i poprodukcyjnym. Priorytety starszych generacji w ramach nowych, coraz bardziej urynkowionych systemów emerytalnych i ochrony zdrowia mogą wyglądać inaczej niż priorytety przyjmowane w dzisiejszych społeczeństwach opartych na idei solidarności międzypokoleniowej. Wcale nie muszą umieszczać wysoko na liście (publicznie finansowanych) priorytetów instytucji szkolnictwa wyższego. Dziesięć lat temu Bruce Johnstone przypomniał z perspektywy amerykańskiej: „Chociaż nie ma żadnego powodu, aby szkolnictwo wyższe w sposób konieczny, wraz z upływem czasu, miało przegrywać w konkurencji o środki rządowe, to wydaje się, że wydatki na szkolnictwo podstawowe i średnie, infrastrukturę gospodarczą, opiekę zdrowotną i państwo opiekuńcze, a być może na przywracanie równowagi ekologicznej, wylaniają się jako obszary o wyższym priorytecie w wydatkach państwowych niż szkolnictwo wyższe w większości krajów świata” (Johnstone, 1999, s. 1).

Konsekwencje rosnącej konkurencji w zdobywaniu funduszy publicznych dla kwestii przyszłości splotu kształcenie/badania naukowe na uczelniach są dalekosiężne. Jak pisała w alarmującym tonie Rosemary Deem, „niedostateczne finansowanie publiczne może być także czynnikiem decydującym o przyszłych rolach i celach uniwersytetów w odniesieniu do kształcenia i badań naukowych. Uniwersytety zajmujące się tylko kształceniem studentów jako takie (w przeciwieństwie do instytucji szkolnictwa wyższego w ogóle) istnieją zarówno w formie finansowanej z pieniędzy publicznych i prywatnych w wielu krajach, ale zarazem nie jest to dzisiaj norma w większej części Europy. Jednak

w przyszłości nie musi już tak być” (Deem, 2006, s. 285). W szkolnictwie wyższym (w tym na uniwersytetach) już zaczął się trend rozłączania badań naukowych i kształcenia: jak przypomina Stéphan Vincent-Lancrin z OECD, podsumowując swoje analizy OECD-owskich edukacyjnych baz danych, „badania naukowe mogą się równie dobrze koncentrować w stosunkowo niewielkiej części systemu edukacji, podczas gdy olbrzymia część instytucji będzie prowadziła bardzo niewiele badań albo nie będzie ich prowadziła wcale” (Vincent-Lancrin, 2006, s. 12; co stanowi potężne wyzwanie dla kadry akademickiej oraz tradycyjnej Humboldtowskiej zasady jedności badań i kształcenia – *die Einheit von Forschung und Lehre*⁴).

Europejskie systemy edukacyjne będą atrakcyjne w następnej dekadzie, jeżeli wśród nieuniknionych zmian uda im się zachować przestrzeń dla funkcjonowania tradycyjnych, elitarnych uniwersytetów, kierujących się tradycyjnymi misjami kształcenia studentów i uprawiania badań naukowych (oraz „trzecią misją”, zwaną w krajach anglosaskich *service to society*). Ponadnarodowy trend instytucjonalnego angażowania się takich instytucji, jak Komisja Europejska, Bank Światowy czy OECD w radykalne przeformułowywanie misji uniwersytetów jest potężny (i znajduje odbicie w dziesiątkach ich niezwykle wpływowych publikacji), zarówno w skali globalnej, zwłaszcza w krajach rozwijających się, jak i w europejskich krajach transformacji ustrojowej. Komisja Europejska ciągle jeszcze jest przekonana, zgodnie z tradycyjnymi kontynentalnymi modelami uniwersytetu, że kształcenie i badania naukowe są od siebie wzajemnie zależne i nawzajem się wzmacniają. Pojawiają się jednak wyraźne oznaki wahania, zwłaszcza w ramach dyskusji na temat Procesu Bolońskiego, a jedną z poważniejszych różnic między celami Procesu Bolońskiego i unijnej strategii lizbońskiej (a od niedawna nowej strategii Europa 2020) jest nastawienie pierwszej na reformowanie wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego, a drugiej na reformowanie tylko tych uniwersytetów,

4 O niemieckiej idei nowoczesnego uniwersytetu *vide* Kwiek, 2006, s. 81-138, i Kwiek, 2006b.

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

Z perspektywy tradycyjnego, elitarnego uniwersytetu badawczego, funkcjonującego w ramach ideałów Humboldtowskich, Proces Boloński może prowadzić do koncentracji na kształceniu studentów kosztem prowadzenia badań naukowych – a unijna strategia lizbońska poprzez priorytety finansowania prowadzi do przededefiniowania katalogu badań naukowych i prowadzących je dyscyplin naukowych. Oba procesy, umownie nazywane Bolońskim i Lizbońskim, jednocześnie podmywają fundamenty tradycyjnych uniwersytetów w Europie. Pytanie o ich atrakcyjność w 2020 roku musi poważnie brać pod uwagę konsekwencje obydwu procesów.

Atrakcyjność europejskiego szkolnictwa wyższego tradycyjnie polegała na umiejętności wiązania ze sobą dwóch podstawowych misji: kształcenia i prowadzenia badań naukowych. Tradycja ta była bardzo silna w Europie, zwłaszcza kontynentalnej – ale już nie w innych częściach świata, zwłaszcza nie w nastawionych na kształcenie krajach rozwijających się, które w ostatnich dziesięcioleciach gwałtownie zmieniały swoje systemy edukacyjne i które są w olbrzymiej mierze nastawione na kształcenie. Badania naukowe prowadzi się tam niemal wyłącznie w wybranych, prestiżowych i elitarnych instytucjach, najczęściej położonych w stolicach tych krajów (nie wspominając o tym, że kraje OECD w 2007 roku nadal były odpowiedzialne za 80% badań naukowych w świecie, a Chiny za 55% badań prowadzonych poza krajami OECD, czyli na resztę świata, oprócz krajów OECD i Chin, przypadało mniej niż 10% wszystkich badań naukowych; *vide* OECD, 2007a, s. 28). Ponadto tendencja lokowania badań poza uniwersytetami – zwłaszcza w sektorze biznesowym – która dodatkowo sprzyja separacji badań i kształcenia, od dwudziestu lat w Europie i w krajach

anglosaskich jest niezwykle silna. Zarówno publiczne, jak i prywatne fundusze na badania coraz częściej są kierowane do biznesowego sektora badań i rozwoju, ponieważ właśnie z nim coraz silniej związane są nowe produkty i innowacyjne technologie. W rezultacie możliwość dalszego rozdzielania badań i kształcenia na uniwersytetach (a nie tylko w szkolnictwie wyższym w ogóle) – jako proces zagrażający tradycyjnej atrakcyjności profesji akademickiej dla nowego pokolenia naukowców – jest wzmacniana przez nowe przepływy publicznych i prywatnych środków przeznaczonych na badania. Przepływy te coraz mocniej faworyzują sektor biznesowy. Idea KE, aby na badania naukowe i rozwój kraje UE przeznaczały 3% PKB rocznie, nie zakłada, że źródłem zwiększonego finansowania będzie państwo. Prywatne, biznesowe fundusze przeznaczone na badania (oraz fundusze publiczne) w coraz większym stopniu mogą być lokowane w prywatnych instytucjach badawczych i prywatnych laboratoriach korporacyjnych. Być może nie jest to problem dla badań naukowych (choćby radykalnie zmienia ich charakter, wprowadzając krótki horyzont czasowy między samymi badaniami a ich aplikacją), ale może być problemem dla charakteru uniwersytetów i form przyszłej aktywności profesji akademickiej, coraz bardziej redukując jej wymiar badawczy. Nowe kierunki przepływu funduszy na badania mogą w fundamentalny sposób wpłynąć na redefinicję misji uniwersytetów publicznych oraz bezpośrednio zaważyć na naturze i celach pracy akademickiej.

Nowe wyzwanie: sprzeczne wymagania wobec kadry akademickiej

Masowość systemów edukacyjnych (a tym samym coraz bardziej masowa kadra akademicka) w nieunikniony sposób prowadzi do nowych form zróżnicowania i stratyfikacji instytucji edukacyjnych i zatrudnionej w nich kadry. Uniwersytety w większości krajów europejskich są nadal tradycyjnie nastawione na kadrę akademicką (*faculty-centered*), a ich elastyczność wobec zmieniających się potrzeb studentów i rynku pracy jest niska (dlatego, jak zauważa OECD, większość podejmowanych reform stawia sobie za cel „poprawienie poziomu odpowiadania uniwersytetów i państwowych instytucji

badawczych na potrzeby społeczne i ekonomiczne”; OECD, 2006a, s. 11). Jednak studenci w nowym globalnym i unijnym dyskursie na temat uniwersytetów to coraz bardziej „klienci” instytucji edukacyjnych (co pozostaje w zgodzie z ideologią *New Public Management* i jest dobrze znane instytucjom prywatnym w krajach naszego regionu) i coraz potężniejsi ich interesariusze. Publiczne instytucje akademickie w Europie w większości przypadków nadal są albo „humboldtowskie”, albo „prehumboldtowskie” – czyli nastawione na kadrę akademicką i jej potrzeby; jedynie w nielicznych przypadkach nazywane są „post-humboldtowskimi”, np. w Wielkiej Brytanii, Szwecji, Norwegii czy Holandii, gdzie uniwersytety są mniej skoncentrowane na kadrze akademickiej i gdzie nie istnieje powszechny związek między kształceniem i badaniami naukowymi (*vide* Schimank i Winnes, 2000; Deem, 2006, s. 291). Najbliższa dekada będzie świadkiem stopniowego poszerzania debaty na temat zatrudnialności (*employability*) absolwentów (po to, by „wzmocnić zaufanie do jakości i wagi instytucjonalnego zaangażowania uczelni”, *Trends V*, s. 11), prowadzonej przez uniwersytety równocześnie na kilku płaszczyznach: z państwem i jego agendami, pracodawcami, studentami i ich rodzicami oraz innymi interesariuszami uczelni.

Uniwersytety europejskie w 2020 roku będą atrakcyjne, jeśli uda im się pogodzić ze sobą powyższe (często przeciwstawne), coraz silniej różnicujące się potrzeby. Pozostają one w kolizji z tradycyjnymi dwudziestowiecznymi oczekiwaniami społecznymi profesji akademickiej. W związku z tym atrakcyjne systemy edukacji i atrakcyjne instytucje będą musiały znaleźć równowagę w ramach spodziewanych (a często narzucanych) transformacji – tak, aby profesja akademicka nie utraciła swojego głosu, a tym samym swojego kluczowego miejsca na uniwersytetach. Paradoksalnie, wychodząc naprzeciw wszystkim interesariuszom, nie można zapominać o tych, którzy stanowią rdzeń instytucji edukacyjnych, czyli o kadrze akademickiej. Bliskie relacje uniwersytetów z przemysłem, elastyczność programów edukacyjnych wobec wymagań rynku pracy i zaspokajanie zawodowych potrzeb

studentów tradycyjnie nie wiązało się dotąd jakoś szczególnie mocno z najważniejszymi wartościami profesji akademickiej w Europie kontynentalnej. Trudno dziś przewidzieć, w jakiej mierze owe fundamentalne wartości zostaną przeformułowane, w jakiej są one właśnie teraz renegotjowane w masowych systemach szkolnictwa wyższego. Jednak profesja akademicka, która w dużej mierze w Polsce i w Europie jest całkowicie nieświadoma szerszych procesów transformujących ich systemy edukacyjne i ich instytucje, może uznać te zmiany za trudne do zaakceptowania.

Z tego powodu uniwersytety będą atrakcyjne dla profesji akademickiej tylko wtedy, gdy nieuniknione skądinąd zmiany strukturalne systemów edukacyjnych i poszczególnych instytucji będą wyważone. Przeciążona i niedofinansowana (relatywnie, w stosunku do innych grup zawodowych o najwyższych kwalifikacjach), a być może z czasem coraz bardziej sfrustrowana kadra akademicka nie uczyni uniwersytetów europejskich narzędziem rozwoju gospodarki i społeczeństw opartych na wiedzy (czyli Europy Wiedzy z licznych dokumentów programowych Komisji Europejskiej). Niestety, obserwowane trendy, zarówno w skali globalnej, jak i europejskiej, pokazują malejącą atrakcyjność kariery akademickiej, akademickiego miejsca pracy (i akademickiego wynagrodzenia), a tym samym wskazują na potencjalnie rosnące problemy z pokoleniową zmianą warty – z zatrzymaniem na uczelniach najzdolniejszych absolwentów. Jedną z opcji możliwych w czasach finansowego zaciskania pasa w sektorze publicznym (analizowanego dla gospodarek OECD w odniesieniu do uniwersytetów już na początku lat dziewięćdziesiątych przez Garetha Williamsa; *vide* OECD, 1990) mogłoby być dalsze różnicowanie sektora edukacyjnego, powiązane z celowym finansowaniem badań naukowych i dalszą ich koncentracją oraz z poluzowanymi widełkami płacowymi, uzależnionymi od krajowej klasyfikacji instytucji oraz krajowych i międzynarodowych rankingów, przy zwiększonych możliwościach mobilności akademickiej między nimi. Dalsze starzenie się profesji akademickiej w Europie może powstrzymać tylko stopniowe

wyrównywanie statusu ekonomicznego naukowców (w stosunku do innych najlepiej wykształconych grup profesjonalistów) – przynajmniej w najbardziej prestiżowych instytucjach. Tylko w takim przypadku akademia może stać się opcją kariery zawodowej dla najzdolniejszych studentów i doktorantów. Poprawa statusu materialnego europejskich naukowców mogłaby zatrzymać proces, który Alberto Amaral nazwał niedawno „stopniową proletaryzacją profesji akademickiej” (Amaral, 2007, s. 8).

Coraz bardziej zróżnicowane populacje studentów w Europie będą również wymagać coraz bardziej zróżnicowanych instytucji oraz (być może, w konsekwencji) kadry akademickiej o zróżnicowanym charakterze. Może to oznaczać zmniejszanie ciągle stosunkowo wysokiego prestiżu społecznego absolwentów wyższych uczelni (liczonych dzisiaj w milionach osób) oraz wysokiego prestiżu społecznego i zawodowego większości badaczy (liczonych dzisiaj w setkach tysięcy osób w największych systemach edukacyjnych Europy). Uniwersalizacja szkolnictwa wyższego już dzisiaj wywiera potężny wpływ na społeczną stratyfikację naukowców, zwłaszcza w tych krajach, które doświadczyły największego wzrostu liczby studentów⁵.

5 Jak głosi pierwsze zdanie raportu poświęconego atrakcyjności akademickiego miejsca pracy w Europie, „w wielu krajach poważnym problemem są wzorce kariery zawodowej i warunki pracy kadry akademickiej oraz atrakcyjność akademickiego miejsca pracy dla kolejnego pokolenia badaczy. Problem atrakcyjności dotyczy perspektyw kariery zawodowej osób pracujących w sektorze szkolnictwa wyższego w porównaniu z innymi sektorami społecznymi, które wymagają wysokich kwalifikacji oraz rekrutacji młodych absolwentów do podjęcia kariery akademickiej” (Enders i de Weert, 2004, s. 11). Stanowi to echo ogólnej konkluzji Philipa Altbacha z jego globalnego projektu poświęconego profesji akademickiej, że „warunki pracy akademickiej pogarszają się wszędzie” (Altbach, 2002, s. 3). Autor miał przyjemność uczestniczenia w obydwu projektach badawczych profesji akademickiej i w obydwu książkach znajdują się jego raporty na temat sytuacji w Polsce (*vide* Kwiek, 2003, 2004b). European Science Foundation prowadzi nowy europejski, porównawczy projekt badawczy, tym razem o olbrzymim komponencie ilościowym i jakościowym – w ramach EUROCORES EuroHESC – projekt EuroAC (*The Academic Profession in Europe*, według globalnej metodologii wypracowanej w projekcie CAP *Changing Academic Profession*), którego częścią w Polsce są m.in. badania ankietowe 20 tysięcy reprezentantów kadry akademickiej i około stu wywiadów

Wnioski

Niezwykle trudno jest definiować atrakcyjność europejskiego szkolnictwa wyższego, ponieważ atrakcyjność to termin względny, o znaczeniach zależnych od kontekstu (lokalnego, narodowego, europejskiego), na różnych poziomach analizy oraz, co może najważniejsze, o różnym znaczeniu dla różnych interesariuszy szkolnictwa wyższego (czyli dla różnych *stakeholders*). Skoncentrowaliśmy się tutaj na często odmiennych – i coraz bardziej pozostających w konflikcie – znaczeniach atrakcyjności europejskich systemów edukacyjnych (i edukacyjnych instytucji) dla studentów, kadry akademickiej, państwa i szerzej – dla gospodarki. Uniwersytety muszą być atrakcyjne dla coraz bardziej zróżnicowanej populacji studentów (oraz muszą dbać o ich coraz bardziej różnicujące się potrzeby), ale zarazem muszą być atrakcyjnym miejscem pracy i stanowić atrakcyjne miejsce realizacji kariery zawodowej dla kadry akademickiej, która (między innymi) troszczy się o kształcenie.

Najważniejsze pytania związane z atrakcyjnością europejskich systemów edukacyjnych w najbliższej dekadzie można zatem sformułować w następujący sposób: jak godzić ze sobą różne znaczenia atrakcyjności uniwersytetów europejskich dla różnych interesariuszy, których interesy i oczekiwania wobec coraz bardziej zróżnicowanego szkolnictwa wyższego są coraz bardziej rozbieżne? Jak odpowiadać na potrzeby studentów, rynku pracy i szerzej gospodarki – bez rewolucyjnej transformacji tradycyjnych wartości akademickich i tradycyjnych trybów funkcjonowania uczelni, wspólnych dzisiaj dla najlepszych uniwersytetów publicznych w Europie? Jak łączyć (niezbędną) restrukturyzację systemów szkolnictwa wyższego w stronę odpowiadania przez nie na potrzebę tworzenia nowych miejsc pracy i wyższy wzrost gospodarczy, z tradycyjnymi wartościami związanymi z kształceniem i badaniami naukowymi? Jak w sytuacji pogarszającej się satysfakcji zawodowej, malejącego prestiżu i pogarszających się warunków

pogłębionych. Autor koordynuje te badania w Polsce (w zespole badawczym jest również dr Dominik Antonowicz z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika).

pracy i płacy profesji akademickiej (oczywiście relatywnych) zapewnić uczelniom tradycyjny dopływ najlepszych talentów (najlepszych absolwentów)? Jak ujmować tradycyjną jedność kształcenia i badań naukowych na uniwersytetach w kontekście zmiany priorytetów dziedzin badań naukowych i postępującej koncentracji ich finansowania – czyli w jakich typach instytucji edukacyjnych nadal możliwe byłoby finansowanie na dzisiejszym poziomie zarówno badań, jak i kształcenia? Jaki będzie szerszy wpływ zmieniających się poglądów publicznych (traktujących coraz częściej wykształcenie na wyższym poziomie jako dobro prywatne) na przyszłość współodpłatności za studia i przedsiębiorczości akademickiej? W jaki sposób zachować choćby częściową organizacyjną i finansową unikalność uniwersytetów w stosunku do innych usług sektora publicznego? W jaki sposób można zachować „europejski wymiar” uniwersytetów jako część atrakcyjności europejskich systemów edukacyjnych dla innych części świata w kontekście zmian rynkowych na uniwersytetach, które mają charakter globalny, nie są charakterystyczne tylko dla Europy i są do siebie strukturalnie podobne?

Najbardziej ogólne, strukturalne zagadnienia odniesione do uniwersytetów (tak jak prezentują je dokumenty unijne czy OECD przez ostatnie dziesięć lat, zwłaszcza w kwestiach ich finansowania) nie są fundamentalnie różne od zagadnień strukturalnych dyskutowanych w odniesieniu do innych segmentów sektora publicznego. Najważniejsza bodaj różnica, którą dokumenty te eksponują – a mianowicie fakt, że tylko uniwersytety dysponują szerszymi możliwościami dywersyfikacji swoich źródeł przychodu w przyszłości – prowadzi do traktowania uniwersytetów jako instytucji potencjalnie bardziej finansowo samodzielnych, otwartych na nowe wzorce finansowania (zwłaszcza na nowe przychody pozabudżetowe, niepodstawowe i niepaństwowe, *non-core and non-state income*) niż inne instytucje sektora publicznego. Zarazem różnica ta prowadzi do traktowania uniwersytetów jako instytucji otwartych na nowe modele finansowania (zwłaszcza modele tzw. uniwersytetów przedsiębiorczych; *vide* Kwiek, 2008a, 2008b, 2008c).

Wyzwaniem na poziomie państw narodowych jest zakres, w jakim poszczególne państwa są w stanie (i są skłonne) zaakceptować nowy globalny dyskurs na temat przyszłości instytucji sektora publicznego w ogóle (i publicznych uniwersytetów w szczególności), oraz zakres, w jakim odpowiedzi na te same wyzwania będą różnić się między sobą w poszczególnych państwach europejskich. Jednak światowa agenda reform uniwersytetu była zadziwiająco spójna już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, jak zauważa raport dla UNESCO: „(...) istniały bardzo podobne wzorce w krajach o zupełnie odmiennych systemach politycznych i ekonomicznych i innych tradycjach szkolnictwa wyższego oraz w krajach pozostających na skrajnie odmiennych stadiach rozwoju przemysłowego i technologicznego” (Johnstone, 1998, s. 1). Z historii uniwersytetów, zwłaszcza w oparciu o doświadczenia amerykańskie, wiemy, że cięcia budżetowe w szkolnictwie wyższym w trudnych czasach zawsze były nieproporcjonalnie wyższe niż cięcia budżetowe w innych usługach sektora publicznego oraz że, w dłuższej perspektywie historycznej, „stałym elementem historii uniwersytetów, a z pewnością ich historii w czasach średniowiecza i wczesnej nowoczesności, był brak zasobów finansowych. (...) [N]ie ma wątpliwości, że wiele instytucji [w owym czasie] z trudem było w stanie funkcjonować na przyzwoitym poziomie i zawsze żyło poniżej poziomu przetrwania” (de Ridder-Symoens, 1996, s. 183-184).

Jesteśmy świadkami tworzenia się nowych kontekstów polityki publicznej, definiującej funkcjonowanie subsydiowanych przez państwo uniwersytetów publicznych w najbliższej dekadzie, obok funkcjonowania subsydiowanych systemów ochrony zdrowia i systemów emerytalnych. W sytuacji, gdy świat zmienia się szybciej niż kiedykolwiek, a przy okazji rośnie rola przygodnych wydarzeń historycznych, które mogą mieć trudne do przewidzenia konsekwencje społeczne, polityczne i ekonomiczne, konstruowanie scenariuszy przyszłości dla uniwersytetów jest obciążone dużym ryzykiem. Jednak w sytuacji, w której scenariusze takie powstają przede wszystkim w szeroko pojmowanym otoczeniu zewnętrznym uniwersytetu, warto

również kreślić je poniekąd od wewnątrz (a służy temu mało w Polsce znana dziedzina *higher education research*, zwłaszcza w swoim międzynarodowym wydaniu porównawczym)*.

* Autor prowadzi prace w ramach projektu badawczego MNISW (grant NN 106 02136, 2009-2012). Poszerzona wersja tekstu ukazała się po angielsku w książce *The European Higher Education Area: Perspectives on an Moving Target*, Kehm B. M., Huisman J., Stensaker B. (red.), Sense Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei 2009, oraz w „European Educational Research Journal”, t. 8, nr 2, 2009.

LITERATURA

Altbach P. G. (2007), „Introduction”, [w:] *Higher Education in the New Century*, Altbach P. G., McGill Peterson P. (red.), CIHE, Boston.

Altbach P. (2002), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*, CIHE, Boston.

Amaral A. (2007), „Higher Education and Quality Assessment. The Many Rationales for Quality”, [w:] *Embedding Quality Culture in Higher Education*, Bollaert L. et al. (red.), EUA, Brussels.

Arbo P., Benneworth P. (2006), *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions*, OECD/IMHE, Paris.

Barr N. (red.), (2005), *Labor Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe. The Accession and Beyond*, World Bank, Washington.

Bonoli G., Vic G., Taylor-Gooby P. (2000), *European Welfare Futures. Towards a Theory of Retrenchment*, Polity Press, Cambridge.

Brown P. (2004), *The Changing Graduate Labour Market: A Review of the Evidence. Technical Report*, Cardiff University, Cardiff.

Calhoun C. (2006), *The University and the Public Good*, „Thesis Eleven”, nr 84, luty 2006.

Clark B. (2008), *On Higher Education. Selected Writings, 1956-2006*, Johns Hopkins Univeristy Press, Baltimore.

Clark B. (2004), *Sustaining Change in Universities*, Open University Press, Maidenhead.

Clark B. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon Press, New York.

CHEPS (2010), *Progress in Higher Education Reform Across Europe. Governance and Funding Reform. Pre-final report*, CHEPS, Enschede.

Deem R. (2007), „Introduction: Producing and Reproducing the University”, [w:] *World Yearbook of Education 2008: Geographies of Knowledge, Geometries of Power*, Epstein D. et al. (red.), Routledge, New York.

Deem R. (2006), *Conceptions of Contemporary European Universities: to Do Research or Not to Do Research?*, „European Journal of Education”, t. 41, nr 2.

Deem R., Brehony K. J. (2005), *Management as Ideology: the Case of »New Managerialism« in Higher Education*, „Oxford Review of Education”, t. 31, nr 2, czerwiec 2005.

Delanty G. (2001), *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*, SRHE and Open University Press, Buckingham.

Enders J., Weert E. de (2004), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, GEW, Frankfurt am Main.

EC (2007), „The European Interest: Succeeding in the Age of Globalisation”, Brussels, COM (2007) 581 final.

EC (2005a), „Communication from the Commission on the Social Agenda”, Brussels, COM (2005) 33 final.

EC (2005b), „Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make Their Full Contribution to the Lisbon Strategy”, Brussels, COM (2005) 152 final.

EC (2004), „Science and Technology, the Key to Europe’s Future – Guidelines for Future European Union Policy to Support Research”, Brussels, COM (2004) 353 final.

EC (2003), „The Role of the Universities in the Europe of Knowledge”, Brussels, COM (2003) 58 final.

Esping-Andersen G. (red.), (1996), *Welfare States in Transition. National Adaptations to Global Economies*, SAGE, London.

Fallon D. (1980), *The German University*, Colorado Associated University Press, Boulder.

Fulton O. (2000), „Academic Staff in the United Kingdom”, [w:] *Employment and Working Conditions of Academic Staff in Europe*, Enders J. (red.), GEW, Frankfurt am Main.

Gilbert N. (2004), *Transformation of the Welfare State. The Silent Surrender of Public Responsibility*, Oxford University Press, Oxford.

Goddard J. (2000), „The Response of HEIs to Regional Needs”, Newcastle (maszynopis).

Iversen T. (2005), *Capitalism, Democracy, and Welfare*, Cambridge University Press, Cambridge.

Johnstone D. B. (2006), *Financing Higher Education. Cost-Sharing in International Perspective*, CIHE, Boston.

Johnstone D. B. (2001), „Response to Austerity: The Imperatives and Limitations of Revenue Diversification in Higher Education”, <http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/publications.html>, dostęp dnia 15 marca 2011.

Johnstone D. B. (1999), „Higher Education Under Conditions of Transition to a Market Economy”, <http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/publications.html>, dostęp dnia 15 marca 2011.

Johnstone D. B. (1998), „The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms”, raport z UNESCO World Conference on Higher Education, Paryż, 5-9 października 1998.

Johnstone D. B., Marcucci P.M. (2007), *Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost-Sharing, Student Loans, and the Support of Academic Research*, tekst przygotowany na UNESCO Forum on Higher Education, www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html, dostęp dnia 15 marca 2011.

Kwiek M. (2010), „Creeping Marketisation: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet”, [w:] *Higher Education and the Market*, Brown R. (red.), Routledge, New York.

Kwiek M. (2009a), „The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity and Access”, [w:] *Financing Higher Education: Equity and Access*, Knight J. (red.), Sense Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei.

Kwiek M. (2009b), „Globalization: Re-Reading Its Impact on the Nation-State, the University and Educational Policies in Europe”, [w:] *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of*

the 21st Century, Simons M., Olssen M., Peters M. A. (red.), Sense Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei.

Kwiek M. (2009c), „The Changing Attractiveness of European Higher Education: Current Developments, Future Challenges, and Major Policy Issues”, [w:] *The European Higher Education Area: Perspectives on an Moving Target*, Kehm B. M., Huisman J., Stensaker B. (red.), Sense Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei.

Kwiek M. (2008a), *On Accessibility and Equity, Market Forces and Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe*, „Higher Education Management and Policy”, t. 20, nr 1 (marzec).

Kwiek M. (2008b), „Academic Entrepreneurship and Private Higher Education in Europe (in a Comparative Perspective)”, [w:] *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*, Shattock M. (red.), Open University Press, Maidenhead.

Kwiek M. (2008c), *Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities*, „Policy Futures in Education”, t. 6, nr 6.

Kwiek M. (2008d), *Higher Education and the Nation-State: Global Pressures on Educational Institutions*, „International Journal of Contemporary Sociology”, t. 45, nr 1 (kwiecień).

Kwiek M. (2007), „The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context”, [w:] *World Yearbook of Education 2008: Geographies of Knowledge, Geometries of Power*, Epstein D. et al. (red.), Routledge, New York.

Kwiek M. (2006a), *The University and the State. A Study into Global Transformations*, Peter Lang, Frankfurt am Main–New York.

Kwiek M. (2005), *The University and the State in a Global Age: Renegotiating the Traditional Social Contract?*, „European Educational Research Journal”, t. 4, nr 4.

Kwiek M. (2004a), *The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny. The Bologna Process From a Central European Perspective*, „European Educational Research Journal”, t. 3, nr 4.

Kwiek M. (2004b), „The Academic Workplace”, [w:] *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, Enders J., Weert E. de (red.), GEW, Frankfurt am Main.

Kwiek M. (2003), *Academe in Transition: Transformations in the Polish Academic Profession*, „Higher Education”, t. 45, nr 4.

London Communiqué (2007), *Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World*, London, 18 maja 2007.

Marginson S. (2006), *Putting »Public« Back into the Public University*, „Thesis Eleven”, nr 84.

Neave G. (2002), „On Stakeholders, Cheshire Cats and Seers: Changing Visions of the University”, [w:] *The CHEPS Inaugural Lectures 2002*, CHEPS, Enschede.

Neave G. (2000), „Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue”, [w:] *The Universities' Responsibilities to Societies. International Perspectives*, Neave G. (red.), Pergamon Press, Amsterdam.

OECD (2009a), *Pensions at a Glance. Retirement-Income Systems in OECD Countries*, OECD, Paris.

OECD (2009b), *Health at a Glance 2009. OECD Indicators*, OECD, Paris.

OECD (2008a), *Tertiary Education for the Knowledge Society*, OECD, Paris.

OECD (2008b), *Complementary and Private Pensions throughout the World 2008*, OECD, Paris.

OECD (2007a), *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2007*, OECD, Paris.

OECD (2007b), *Pensions at a Glance. Public Policies Across OECD Countries*, OECD, Paris.

OECD (2007c), *Health at a Glance 2007. OECD Indicators*, OECD, Paris.

OECD (2007d), *Protecting Pensions. Policy Analysis and Examples from OECD Countries*, „Private Pensions Series”, nr 8, OECD, Paris.

OECD (2006a), *OECD Science, Technology, and Industry Outlook*, OECD, Paris.

OECD (2006b), *Live Longer, Work Longer. A Synthesis Report*, OECD, Paris.

OECD (2005a), *Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development. The OECD Programme on Institutional Management in Higher Education*, www.oecd.org, dostęp dnia 15 marca 2011.

OECD (2005b), *Private Pensions. OECD Classification and Glossary*, OECD, Paris.

OECD (2004), *On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education*, OECD, Paris.

OECD (2003), *Reforming Public Pensions. Sharing the Experiences of Transition in OECD Countries*, OECD, Paris.

OECD (2001), *OECD Private Pensions Conference 2000. Insurance and Pensions*, OECD, Paris.

OECD (2000a), *Reforms for an Aging Society*, OECD, Paris.

OECD (2000b), *Private Pension Systems and Policy Issues. Insurance and Pensions*, OECD, Paris.

OECD (1990), *Financing Higher Education. Current Patterns* [written by Gareth Williams], OECD, Paris.

Pelikan J. (1992), *The Idea of the University. A Reexamination*, Yale University Press, New Haven.

Perryman S., Pollard E., Hillage J., Barber L. (2003), *Choices and Transitions. A Study of the Graduate Labour Market in the South West*, HERDA-SW and South West Regional Development Agency, Brighton.

Pierson P. (2001), „Living with Permanent Austerity: Welfare State Restructuring in Affluent Democracies”, [w:] *The New Politics of the Welfare State*, Pierson P. (red.), Oxford University Press, Oxford.

Readings B. (1996), *The University in Ruins*, Harvard University Press, Boston.

Ridder-Symoens H. de (red.), (1996), *A History of the University in Europe*, t. 2, *Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*, Cambridge University Press, Cambridge.

Rothblatt S. (1997), *The Modern University and Its Discontents. The Fate of Newman's Legacies in Britain and America*, Cambridge University Press, Cambridge.

Röhrs H. (1995), *The Classical German Concept of the University and Its Influence on Higher Education in the United States*, Peter Lang, Frankfurt am Main.

Rüegg W. (red.), (2004), *A History of the University in Europe*, t. 3, *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*, Cambridge University Press, Cambridge.

Scott P. (1999), „Globalization and the University”, CRE-Action 115.

Shattock M. (red.), (2008). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*, Open University Press, Maidenhead.

Shattock M. (2005), *European Universities for Entrepreneurship*, „Higher Education Management and Policy”, t. 17, nr 3.

Shattock M., Temple P. (2006), „Entrepreneurialism and the Knowledge Society: some conclusions from cross national studies”, tekst wygłoszony podczas EAIR Forum (European Educational Research Association) w Rzymie.

Schimank U., Winnes M. (2000), *Beyond Humboldt? The Relationship Between Teaching and Research in European University Systems*, „Science and Public Policy”, t. 27.

Taylor-Gooby P. (red.), (2004), *New Risks, New Welfare. The Transformation of the European Welfare State*, Oxford University Press, Oxford.

Teixeira P., Jongbloed B., Dill D., Amaral A. (red.), (2004), *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality?*, Kluwer, Dordrecht.

Teixeira P., Johnstone D. B., Rosa M. J., Vossensteyn H. (red.), (2006), *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?*, Springer, Dordrecht.

Trends V (2007), *Universities Shaping the European Higher Education Area*, European University Association, Brussels.

Vincent-Lancrin S. (2006), *What Is Changing in Academic Research? Trends and Future Scenarios*, „European Journal of Education”, t. 41, nr 2.

Williams G. (red.), (2003), *The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity*, SRHE and Open University Press, Buckingham.

World Bank (2002), *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, World Bank, Washington.

Zumeta W. (2005), „State Higher Education Financing. Demand Imperatives Meet Structural, Cyclical, and Political Constraints”, [w:] *Public Funding of Higher Education. Changing Contexts and New Rationales*, St. Johns E. P., Parsons M. D. (red.), Johns Hopkins University Press, Baltimore.

Wolność Równość Uniwersytet

red. Cezary Kościelniak, Jarosław Makowski

Timo Aarrevaara • Andrea Abbas • Tomasz Bilczewski
Gaële Goastellec • Sarah Guri-Rosenblit • Lubow Jeroszenko
Barbara M. Kehm • Cezary Kościelniak • Barbara Kudrycka
Marek Kwiek • Annick Magnier • Peter Mayo • Tadeusz Sławek

•
SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Uniwersytet na rozdrożu	9
<i>Cezary Kościelniak, Jarosław Makowski</i>	
Część pierwsza	
Konteksty teoretyczne	19
Autonomia, kształcenie, dług	21
<i>Tadeusz Stawek</i>	
Transformacja, transfer, translacja	33
<i>Tomasz Bilczewski</i>	
Część druga	
Konteksty globalnych zmian w polityce szkolnictwa wyższego	55
Konsekwencje i wyzwania stojące przed poszerzaniem dostępu do studiów wyższych	57
<i>Sarah Guri-Rosenblit</i>	
Co to znaczy atrakcyjny uniwersytet? Różne konsekwencje transformacji instytucjonalnych dla różnych interesariuszy	73
<i>Marek Kwiek</i>	
Uniwersytet i aktywizm studencki wobec obywatelskiego nieposłuszeństwa	111
<i>Cezary Kościelniak</i>	
Globalizacja, demokracja i rynek szkolnictwa wyższego	137
<i>Peter Mayo</i>	

Część trzecia	
Konteksty lokalnych transformacji – studia przypadków	155
Sytuacja fińskich uniwersytetów w obliczu sprzecznych wymogów autonomii i społecznej doniosłości	157
<i>Timo Aarrevaara</i>	
Kolejna rewolucja w angielskim szkolnictwie wyższym?	171
<i>Andrea Abbas</i>	
Wolność dostępu do uniwersytetów: gwarancja nierówności? Francja: studium przypadku	191
<i>Gaële Goastellec</i>	
Szkolnictwo wyższe jako czynnik stymulujący modernizację oraz innowacyjną gospodarkę. Przykład Rosji	209
<i>Lubow Jeroszenko</i>	
Być albo nie być? Wpływ inicjatywy doskonałości na niemiecki system szkolnictwa wyższego	229
<i>Barbara M. Kehm</i>	
W poszukiwaniu włoskiej polityki szkolnictwa wyższego	257
<i>Annick Magnier</i>	
Wywiad z minister nauki i szkolnictwa wyższego prof. Barbarą Kudrycką	283
Inwestujmy w najlepszych	285
<i>Barbara Kudrycka, Cezary Kościelniak, Jarosław Makowski</i>	
Noty o autorach	301