

Marek KWIEK

**Atrakcyjny uniwersytet?
Rosnące zróżnicowanie oczekiwań interesariuszy
wobec instytucji edukacyjnych w Europie**

CPP RPS Volume 35 (2012)

Correspondence to the Author:

Professor Dr. hab. Marek Kwiek
Center for Public Policy Studies (CPP), Director
UNESCO Chair in Institutional Research and Higher Education Policy, Chairholder
University of Poznan, Poland
ul. Szamarzewskiego 89
60-569 Poznań, Poland
E-mail: kwiekm@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 Poznan 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.

MAREK KWIEK

ATRAKCYJNY UNIWERSYTET? ROSNĄCE ZRÓŻNICOWANIE OCZEKIWAŃ INTERESARIUSZY WOBEC INSTYTUCJI EDUKACYJNYCH W EUROPIE

1. Wprowadzenie

Kluczowym punktem odniesienia dla prezentowanych tu rozważań o spodziewanych transformacjach instytucji uniwersytetu w najbliższej dekadzie będzie (stosunkowo ulotna) kategoria atrakcyjności uniwersytetu. To wokół niej skupiają się najważniejsze wyzwania, przed którymi stają systemy edukacyjne i edukacyjne instytucje w Europie.¹

Struktura tego tekstu wygląda następująco: wprowadzenie stanowi część pierwszą, 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 w społeczeństwach europejskich rośnie stopień komplikacji *academic enterprise*, czyli całości przedsięwzięcia akademickiego, a z drugiej strony, przede wszystkim z racji umasowienia szkolnictwa wyższego, zmienia się rola jego dotychczasowych interesariuszy. W części trzeciej zajmiemy się mechanizmami rynkowymi oraz nowymi wzorcami generowania uczelnianych przychodów, wychodząc z założenia, że otoczenie finansowe uczelni europejskich będzie się stawać w najbliższej dekadzie coraz bardziej nieprzyjazne, a same uczelnie będą przypuszczalnie zmuszone coraz częściej sięgać po nowe, stosunkowo nietradycyjne źródła przychodów – głównie po przychody z tzw. „trzeciego strumienia finansowania”, analizowanego jak dotąd przede wszystkim w odniesieniu do „uniwersytetów przedsiębiorczych” Burtona Clarka (Clark 1998, 2004). Wskażemy jednocześnie, że

¹ Tekst ukazał się w: C. Kościelniak i J. Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet*. Warszawa: Instytut Obywatelski. 2012. 73-110.

potencjalnie (i tylko relatywnie, w strukturze uczelnianych przychodów) malejące publiczne dofinansowanie uniwersytetów może zmienić naturę relacji państwo (społeczeństwo)/akademia, ponieważ prywatyzacja usług edukacyjnych przekształca nie tylko kulturę organizacyjną uniwersytetu, ale również jego podstawową misję. W części czwartej poruszymy kwestię przyszłości tradycyjnego dla uniwersytetów kontynentalnych splotu kształcenia i badań naukowych w kontekście zmieniających się oczekiwań coraz potężniejszych interesariuszy: państwa, studentów i gospodarki/rynku pracy. W centrum tych zmian po raz kolejny stanie profesja akademicka oraz pojawi się kluczowe pytanie o atrakcyjność akademickiego miejsca pracy w warunkach potencjalnie ewoluujących misji instytucji akademickich. Część piąta skoncentruje się na napięciach, sprzecznościach i nowych formach zróżnicowania instytucji edukacyjnych, do jakich prowadzi masowość systemów edukacyjnych. Natomiast w części szóstej znajdzie się rekapitulacja najważniejszych zagadnień związanych z atrakcyjnością europejskich uniwersytetów w następnej dekadzie z perspektywy polityki edukacyjnej.

2. Rosnący stopień komplikacji przedsięwzięcia akademickiego

Instytucje publiczne i prywatne zmieniają się dzisiaj z różną intensywnością w całej Europie – zmieniają się agencje rządowe, instytucje świata korporacyjnego, instytucje społeczeństwa obywatelskiego i instytucje sektora publicznego. Jesteśmy świadkami stopniowego rozpadania się (do niedawna stabilnego) świata rządzonego przez nowoczesne tradycje instytucjonalne (zob. nakreśloną przeze mnie panoramę europejską w monografii *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Kwiec 2010b). W takim szerokim kontekście coraz ważniejszym zadaniem uniwersytetów staje się adaptacja do zmieniającej się rzeczywistości społecznej i gospodarczej (adaptacja wiązana z przechodzeniem do społeczeństwa opartego na wiedzy i, co może jeszcze bardziej istotne, przechodzeniem do gospodarki opartej na wiedzy, zob. Scott 1999, EC 2003, OECD 2007a, Kwiec 2011d).

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 tych 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, zob. 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*, zob. Shattock 2008, Shattock 2005, Shattock and Temple 2006, Clark 2008, Williams 2003, Kwiek 2008b, Kwiek 2008c). Po trzecie, pytanie o aktualnie przeprowadzane (lub publicznie dyskutowane) reformy całego sektora usług publicznych oraz, szerzej, potencjalne redefiniowanie podstaw funkcjonowania europejskich państw dobrobytu i europejskiego modelu społecznego (w różnych wersjach, na przykład poprzez stopniową prywatyzację niektórych usług publicznych, zwłaszcza w nowych krajach unijnych, zob. Deem 2007, Kwiek 2007). I wreszcie po czwarte, pytanie o nowe, coraz bardziej kompleksowe, ponadnarodowe ujęcia funkcjonowania szkolnictwa wyższego i roli, miejsca i zadań instytucji uniwersytetu (zob. EC 2005a oraz liczne publikacje OECD i Banku Światowego poświęcone przyszłości szkolnictwa wyższego, w tym przede wszystkim dwa najbardziej sztanदारowe: *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* Banku Światowego i *Tertiary Education for the Knowledge Society* OECD, zob. World Bank 2002 i OECD 2008a).

Różne odpowiedzi na pytania rodzące się wokół powyższych czterech 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 musieliby ponosić koszty kształcenia w większym stopniu niż dzisiaj) – a 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 lat dziesięć kadra akademicka, na której – pamiętajmy – ostatecznie opiera się cały system kształcenia i badań naukowych, a która obejmuje niewiele ponad dwa miliony osób w Europie i niewiele ponad sto tysięcy osób w Polsce. Powstaje tutaj pole konfliktowe, w ramach którego do radykalnie nowej sytuacji, z perspektywy ewolucji instytucjonalnej nowoczesnej instytucji uniwersytetu, w zasadzie najbardziej musi dostosowywać się właśnie kadra akademicka pracująca w instytucjach poddawanych potężnym presjom ze strony pozostałych interesariuszy. Kadra akademicka w

całej Europie funkcjonuje w ramach instytucji, które od co najmniej dwudziestu lat poddawane są permanentnym reformom – co więcej, każdy ich kolejny etap powszechnie uważa się dopiero za wstęp do przyszłych, właściwych reform (ni inaczej jest w Polsce: obecne reformy, których kierunek z grubsza odpowiada kierunkom reform podejmowanych w największych systemach europejskich, to dopiero nieśmiało, pierwsze przymiarki do zmian bardziej fundamentalnych).

Strategie edukacyjne formułowane dla kolejnej dekady 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, które dla najważniejszych jego interesariuszy mogą stawać się coraz bardziej nie do pogodzenia, oraz brać pod uwagę napięcia rodzące się w sposób nieuchronny w najbliższej dekadzie między tymi znaczeniami. Mówiąc najprościej, staje się coraz bardziej jasne, że oczekiwania wobec szkolnictwa wyższego ze strony państwa (nadal najważniejszego sponsora edukacji oraz najważniejszego sponsora badań naukowych prowadzonych na uniwersytetach europejskich), studentów i absolwentów, rynku pracy, a z drugiej strony oczekiwania kadry akademickiej stają się ze sobą coraz trudniejsze do pogodzenia. Kierunek przeprowadzanych w Europie reform jest coraz trudniejszy do pogodzenia z tradycyjnymi ideami pracy naukowej i akademickiego miejsca pracy, do jakich przywykła w ostatnim półwieczu kadra akademicka.

3. Mechanizmy rynkowe i nowe wzorce generowania uczelnianych przychodów

Na zmieniającą się atrakcyjność europejskich systemów edukacji bodaj największy wpływ wywierają dzisiaj coraz szerzej funkcjonujące w nich mechanizmy rynkowe (czy quasi-rynkowe) oraz nowe modele generowania uczelnianych 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 niewykorzystywanych szerzej źródeł przychodów. Poszukiwanie nowych źródeł finansowania będzie dotyczyło przede wszystkim źródeł niepaństwowych, nie-publicznych, nie-podstawowych – źródeł z tzw. „trzeciego strumienia finansowania” Burtona Clarka z jego książki o europejskich uniwersytetach przedsiębiorczych (Clark 1998, zob. Kwiek 2008a), źródeł dla większości uniwersytetów europejskich (tak jak i polskich) całkowicie nie-tradycyjnych. Należą do nich różne formy przedsiębiorczości akademickiej związane pośrednio lub bezpośrednio z badaniami naukowymi (kontrakty zawierane 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 32 krajach europejskich nastąpił wzrost o 50% przychodów z czesnego oraz z „trzeciego strumienia finansowania”, odpowiednio z 8% do 12% oraz z 15% do 21%, zob. CHEPS 2010: 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 wykorzystywania bolesnych rozwiązań odwołujących się do obcinania kosztów swojego funkcjonowania (świetnie znanych instytucjom i systemom edukacyjnym w europejskich krajach transformacji ustrojowej, zwłaszcza w pierwszej dekadzie po upadku komunizmu).

Atrakcyjne systemy edukacyjne w Europie w 2020 r. będą w stanie znaleźć odpowiednią równowagę pomiędzy wpływem szerokich trendów globalizacji i internacjonalizacji a wpływem regionalnych (europejskich i krajowych) odpowiedzi na nie (zob. Kwiek 2009b, Kwiek 2008b i Kwiek 2005). Będą w stanie zarazem zagwarantować akademii zachowanie przynajmniej najważniejszych cech powojennych europejskich systemów edukacyjnych oraz zachowanie jej tradycyjnej atrakcyjności jako miejsce pracy i miejsca realizacji zawodowej kariery akademickiej.

Globalizacja niesie z sobą bezpośrednią rywalizację między biznesowymi i niebiznesowymi modelami funkcjonowania organizacji, a w przypadku publicznych instytucji edukacyjnych można spodziewać się rywalizacji między bardziej tradycyjnymi, kolegialnymi typami zarządzania uniwersytetami i jego nowymi, bardziej biznesowymi typami – znanymi jak

dotąd w Europie jedynie z instytucji prywatnych (Kwiek 2008a, 2008b). Następuje nieuniknione – jak się wydaje – przeformułowywanie znanych nam systemów państwa dobrobytu w większej części Europy (jak podkreślał Paul Pierson już dekadę temu, „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: 456). Atrakcyjne systemy i instytucje edukacyjne w 2020 r. będą musiały umieć równoważyć negatywny finansowy wpływ stopniowej restrukturyzacji najbardziej hojnych typów państwa dobrobytu na publiczne finansowanie szkolnictwa wyższego. Szkolnictwo wyższe w ogóle, ale w szczególności najlepsze uniwersytety prowadzące intensywne badania naukowe (*research-intensive universities*) – w przeciwieństwie do sektora opieki zdrowotnej i sektora emerytalnego – są postrzegane przez społeczeństwa europejskie jako instytucje publiczne, które są w stanie generować swoje dodatkowe przychody poprzez np. stosowanie w praktyce zasad przedsiębiorczości akademickiej czy pobieranie opłat za studia (w tych systemach, gdzie jest to dzisiaj prawnie dozwolone). Im większe sukcesy finansowe odnoszą dzisiaj uniwersytety najbardziej przedsiębiorcze, tym większe jest prawdopodobieństwo, że wszystkim uniwersytetom w Europie takie będzie się pokazywać wzorce w przyszłości – krótko mówiąc, uniwersytety mogą być w przyszłości poniekąd „karane” za swoją dzisiejszą umiejętność radzenia sobie w trudnych czasach. Nic dziwnego, że – jak napisał D. Bruce Johnstone, autor głośnego raportu o finansowaniu uczelni dla UNESCO - „okazywana przez szkolnictwo wyższe zdolność radzenia sobie ze stopniowym traceniem finansowania publicznego sprawia tyle, że kontynuacja tego trendu staje się coraz bardziej prawdopodobna” (Johnstone 2001: 5).

Jednak, co jeszcze ważniejsze, malejące (relatywnie, wobec innych przychodów uczelni) dofinansowanie publiczne może zmienić zarazem samą naturę relacji państwo (społeczeństwo)/akademia. Prywatyzacja szkolnictwa wyższego – czy to w postaci rosnącego udziału przychodów uczelni z płatnego (w Polsce – 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 (zob. Kwiek 2010a, Kwiek 2009a). Trwający w Europie (i zaawansowany w USA) proces redefinicji wyższego wykształcenia od dobra publicznego (i zbiorowego) w stronę dobra

prywatnego (i jednostkowego) jest istotnym czynnikiem, który pozwala kwestionować dzisiaj przynajmniej część niekwestionowanej dotąd szerzej zasadności publicznego subsydiowania uczelni (zob. 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 do systemów opieki zdrowotnej (stopniowo prywatyzowanych i opierających się coraz szerzej na dodatkowych, indywidualnych polisach ubezpieczeniowych), zwłaszcza, chociaż nie wyłącznie, w europejskich krajach transformacji ustrojowej.² Jednak najbardziej dalekosiężnych konsekwencji tego typu trendów prywatyzacyjnych i prorynkowych można się spodziewać w publicznym finansowaniu szkolnictwa wyższego i finansowaniu badań naukowych na publicznych uczelniach. Jak 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: 85).

Procesy prywatyzacyjne i prorynkowe dla atrakcyjności szkolnictwa wyższego mają znaczenie kluczowe, ponieważ mogą zmieniać samą naturę instytucji edukacyjnych (a nie tylko wywierać bezpośredni wpływ na ich sytuację finansową) i ich kulturę organizacyjną.

² 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* z 2000 r., OECD 2000a, oraz *Live Longer, Work Longer* z 2006 r., OECD 2006b) oraz niemal dziesięcioletni cykl tomów poświęconych systemom emerytalnym, począwszy 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*, m.in. z tekstem Marka Góry poświęconym polskim reformom, OECD 2001), *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 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 sobie na inną okazję.

Kolejnym ważnym procesem, którego można się spodziewać w Europie w najbliższej dekadzie, 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 staje się w ostatnich latach coraz mniej negatywnie nastawiona do opłat za studia (EC 2005b: 8). Trendy demograficzne w Europie (zwłaszcza niemal nieuchronne starzenie się większości europejskich społeczeństw) – których konsekwencje społeczne z szerszej perspektywy porównawczej pokazują regularnie takie popularne opracowywane przez OECD bazy danych jak *Pensions at a Glance* (OECD 2007b, OECD 2009a) czy *Health at a Glance* (OECD 2007c, OECD 2009b) – będą wywierać bezpośredni wpływ na funkcjonowanie państwa dobrobytu w ogóle, a jedynie pośrednio, poprzez rosnącą presję na wszystkie wydatki publiczne, będą dotykać funkcjonowania uniwersytetów. Silne i atrakcyjne instytucje edukacyjne w 2020 r. będą w stanie wpływać na zmiany modeli finansowania szkolnictwa wyższego w swoich krajach – a słabe instytucje będą dryfować wraz z nimi.

Kolejnym ważnym procesem z perspektywy atrakcyjności szkolnictwa wyższego będzie wpływ reform sektora publicznego na atrakcyjność akademii dla nowych pokoleń naukowców (a zmiana ta jest już szczególnie negatywna w krajach anglosaskich, zob. o Wielkiej Brytanii Deem 2006: 292 i Deem and Brehony 2005 czy pesymistyczny raport Olivera Fultona, Fulton 2000). Ogólne wezwanie Komisji Europejskiej głoszące, że Europa musi „odpowiadać na nową rzeczywistość społeczną” – zrodzoną przez globalizację i demografię – poprzez „nowe podejście do agendy społecznej, z implikacjami zarówno dla poziomu krajowego, jak i dla poziomu europejskiego” (EC 2007: 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 (czyli *social assistance*) automatycznie rodzi negatywne konsekwencje finansowe dla publicznych uczelni, z racji zamkniętej puli ogółu funduszy publicznych przeznaczanych z podatków na sektor publiczny jako całość, zgodnie z zasadami gry o sumie zerowej.

Potencjalna redefinicja wyższego wykształcenia od dobra publicznego (i zbiorowego) w kierunku dobra prywatnego (i jednostkowego) jest procesem, który może jeszcze bardziej

uderzyć w podstawy tradycyjnej idei publicznego subsydiowania szkolnictwa wyższego. W „społeczeństwie interesariuszy” (Guy’a 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: 22), w tym element niestabilności finansowej. Zmienia się ekonomiczne uzasadnienie finansowania szkolnictwa wyższego: jak podkreśla Philip G. Altbach, „w aktualnej debacie dominuje w dużej mierze argument ujmujący edukację jako dobro prywatne”, a jest to wynikiem połączenia myślenia ekonomicznego, ideologicznego i filozoficznego (Altbach 2007: xx). Potencjalna redefinicja wyższego wykształcenia jako dobra prywatnego przebiega równoległe do dwóch innych procesów widocznych w Europie. Pierwszym jest wspomniana ponowna refleksja nad opłatami za studia – jako proces w małej skali (np. w krajach transformacji ustrojowej). Natomiast drugim jest ponowna refleksja nad finansowaniem ogółu usług publicznych jako sposobem radzenia sobie z finansowym zaciskaniem pasa przez europejskie reżimy państwa dobrobytu – jako proces w dużej skali.

Jednocześnie wiedza coraz szerzej powstaje poza szkolnictwem wyższym, a jej tworzenie jest też w coraz większym stopniu finansowane 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 (i w 2007 roku wyniósł niemal 70 % (68 %; zob. OECD 2006a: 67-73, OECD 2007a: 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) z jednej strony a 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 stanowczo 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: 8). Zachęty do podejmowania transformacji w funkcjonowaniu publicznego szkolnictwa wyższego mogą pochodzić z nowych rozwiązań finansowych (które Komisja

określa mianem nowych „kontraktów” zawieranych między uniwersytetami i społeczeństwami europejskimi).

Przez ostatnie półwiecze, pomimo rewolucji ilościowej, czyli umasowienia szkolnictwa wyższego, edukacja na wyższym poziomie w Europie pozostawała stosunkowo stabilna z jakościowego punktu widzenia, a jej podstawowa struktura pozostawała niezmienną. Ale, jak to świetnie ujął Malcolm Skilbeck, mamy dzisiaj do czynienia z fundamentalną zmianą: *the University is no longer a quiet place to teach and do scholarly work at a measured pace and contemplate the universe, as in centuries past. It is a big, complex, demanding, competitive business requiring large-scale ongoing investment* (Skilbeck, cytowany w OECD 2004: 3) Najważniejsze czynniki powodujące zmiany na całym świecie są do siebie strukturalnie niezwykle podobne (zob. Johnstone 2006). Popychają one systemy szkolnictwa wyższego coraz silniej w stronę rynku (czy quasi-rynku) i konkurencji (oraz, nieco paradoksalnie, ku zwiększonej regulacji ze strony państwa w połączeniu z relatywnym zmniejszaniem finansowania publicznego).

4. Nowi interesariusze uniwersytetu a związki kształcenie/badania naukowe

W Europie rola niektórych interesariuszy uniwersytetu – zwłaszcza studentów i pracodawców (jak dotąd na uczelniach publicznych, w sensie praktycznym, a nie tylko werbalnym, stosunkowo mało istotnych) – w następnej dekadzie będzie radykalnie rosła. Uniwersytety w warunkach masowości szkolnictwa wyższego będą musiały coraz bardziej odpowiadać już nie tylko na zmieniające się oczekiwania państwa, ale również na radykalnie nowe potrzeby studentów, pracodawców oraz regionów, w których są ulokowane (zob. Arbo and Benneworth 2006, Goddard 2000, OECD 2005a, Kwiek 2011a, Kwiek 2011b). Relacje między interesariuszami mogą zostać w poważnym stopniu przeformułowane: jak wspominaliśmy, przypuszczalnie zmaleje finansowa rola państwa, a wzrośnie jego rola nadzorująca, wzrośnie również rola studentów i rynku pracy w sektorze uczelni nastawionych bardziej na kształcenie; oraz wzrośnie rola przemysłu i regionów w sektorze uczelni nastawionych bardziej na badania naukowe (czyli wśród tradycyjnie bardziej elitarnych uniwersytetów). I wreszcie zmaleje rola kadry akademickiej, która traktowana będzie coraz częściej jako *academic labor force* czy *academic workforce*, reprezentująca albo zaawansowany *knowledge industry* (w przypadku *knowledge-intensive universities*), albo

coraz mniej wyszukany i coraz bardziej zróżnicowany 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 (zwanym potocznie gospodarką opartą na wiedzy, społeczeństwem wysokich umiejętności etc.), uczelnie nie mogą przestać być atrakcyjnym miejscem pracy i konkurencyjnym miejscem realizacji kariery zawodowej dla naukowców, niezależnie od tego, jak bardzo chciałyby zredefiniować (czy może raczej – zredukować) ich tradycyjne potrzeby, ukształtowane historycznie w ramach tradycyjnego uniwersytetu nowoczesnego. W centrum łańcucha edukacyjnego i badawczego znajduje się naukowiec (a w Polsce tak zwany pracownik naukowo-dydaktyczny) i to z nim ma kontakt student (oraz to on prowadzi badania naukowe). Coraz bardziej zróżnicowane potrzeby studentów – będące pochodną m.in. zróżnicowanej populacji studenckiej w umasowionych systemach edukacji – już dzisiaj prowadzą do różnicowania systemów i instytucji (oraz, równoległe, do różnicowania profesji akademickiej). Spodziewana ewolucja profesji akademickiej w kolejnej dekadzie może ją w fundamentalny sposób zmienić, zwiększyć jej heterogeniczność i przy okazji przeorać tradycyjne relacje zachodzące między kształceniem i badaniami naukowymi na uniwersytetach europejskich. Procesy te 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 kadre akademicką (czyli *faculty-centered*, zob. Fallon 1980, Röhrs 1995, Readings 1996, Kwiek 2006: 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*, zob. Pelikan 1992, Rothblatt 1997, Rüegg 2004). Zmagania między tymi dwiema konkurującymi dziewiętnastowiecznymi ideami tego, czym powinna być instytucja uniwersytetu trwa nadal. Pytanie o to, w jaki sposób łączyć na uniwersytecie kształcenie i badania naukowe, w jakiego typu instytucjach edukacyjnych te oddzielne misje można nadal ze sobą łączyć oraz w jaki sposób je finansować w różnych częściach coraz bardziej różnicujących się systemów edukacyjnych i w różnych dziedzinach nauki traktowanych jako priorytetowe w różnych częściach Europy – stanie się pytaniem kluczowym. Czy atrakcyjne uniwersytety europejskie w 2020 będą bliższe

amerykańskiemu i brytyjskiemu (anglosaskiemu) modelowi uniwersytetu, który tradycyjnie był o wiele bardziej zorientowany na studentów niż kontynentalne modele uniwersytetu w Europie (tradycyjnie bardziej „oligarchiczne”, w sensie *academic oligarchy*, jakiego Burton Clark użył w odniesieniu do uniwersytetów włoskich, zob. Clark 2008: 190-205)? Najprawdopodobniej odpowiedź na to pytanie jest pozytywna, ale i wymaga dalszego zróżnicowania. Większa część szkolnictwa wyższego w Europie, oprócz jego najbardziej elitarnych segmentów badawczych, zacznie bardziej koncentrować się na studentach i ich coraz wyraźniej formułowanych (również przez państwowe, a z czasem ogólnoeuropejskie komisje akredytacyjne) potrzebach. 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 (Kwiek 2004a). Większość nieelitarnych instytucji edukacyjnych w Europie (w tym niemal wszystkie instytucje prywatne, niemal w całości uzależnione od opłat za studia wnoszonych przez studentów, zob. Kwiek 2011c) 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 studencie. Tym samym reformy [bolońskie] kładą fundamenty pod budowę systemu dostosowanego do odpowiadania na rosnącą różnorodność potrzeb studentów. Instytucje i ich kadra dopiero zaczynają sobie powoli uświadamiać potencjał reform bolońskich dla tych celów” (*Trends V*: 8, podkr. moje).

Sformułowania dotyczące potrzeby zmian systemowych związanych z kształceniem na uniwersytetach pojawiają się również w komunikacie londyńskim procesu bolońskiego z 2007 r. (który zakłada „ruch w kierunku szkolnictwa wyższego skoncentrowanego na studentach”, London Communiqué 2007: 2). Transformacje szkolnictwa wyższego do 2020 można będzie traktować jako potężne zmiany paradygmatyczne tradycyjnych uniwersytetów, i to zarówno tych osadzonych w humboldtowskiej tradycji niemieckiej, jak i tych osadzonych we francuskiej tradycji napoleońskiej, pod europejskimi hasłami procesu bolońskiego. Szczególnie dotyczyć to będzie instytucji w nowych krajach unijnych w Europie Środkowej, które są nadal w dużej mierze łagodnie elitarne, stosunkowo konserwatywne i zarazem skoncentrowane na kadrze akademickiej. Misje uniwersyteckie już dzisiaj ulegają silnej

redefinicji, a ich zmiany, na przykład w kierunkach proponowanych powyżej, a koncentrujących zadania uczelni na studentach i ich kształceniu, mogą wymagać fundamentalnej rekonstrukcji ról społecznych instytucji edukacyjnych (oraz rekonstrukcji ról społecznych kadry akademickiej). Poważnej redefinicji może zatem zostać poddana najważniejsza bodaj cecha współczesnych europejskich uniwersytetów – łączenie kształcenia studentów i badań naukowych w ramach podstawowej misji uniwersytetu. Tym samym, jak się wydaje, konsekwencje procesu bolońskiego w takim wymiarze na poziomie europejskim, krajowym, instytucjonalnym i indywidualnym (czyli na poziomie poszczególnych naukowców) pozostają nie do końca uświadamiane. Pośrednio, poprzez wysunięcie studentów i misji kształcenia na czoło priorytetów instytucjonalnych, proces boloński stanowi bodaj najpoważniejsze jak dotąd praktyczne zakwestionowanie tradycyjnych, nowoczesnych ról uniwersytetu – zwłaszcza w wersji najbardziej elitarnej, czyli reprezentowanej przez najlepsze uniwersytety. Kształcenie – tak, badania naukowe – być może, tak podsumować można 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 większości studentów i negatywne dla kadry akademickiej najlepszych uczelni badawczych) są dalekosiężne i nie do końca uświadamiane.

Bruce Johnstone i Pamela Marcucci podejmują zagadnienie przyszłości badań naukowych na uniwersytecie w kontekście amerykańskim i dochodzą do 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 tych instytucjach, które określamy mianem uniwersytetów może tym samym stać się jeszcze niższym priorytetem, albo może zostać w inny sposób zniekształcona poprzez podnoszenie wysokości przelicznika ilości studentów przypadających na jednego naukowca i poprzez potrzebę poświęcania większej ilości czasu przez kadre akademicką na kształcenie studentów bądź na poszukiwanie przychodów z działalności przedsiębiorczej, albo na jedno i na drugie. ... Badania naukowe być może będą prowadzone głównie na uniwersytetach i w instytutach badawczych krajów rozwiniętych ... albo będą realizowane głównie w oparciu o inwestycje biznesowe i prywatne (Johnstone and Marcucci 2007: 3).

Świat społeczny, kulturowy i ekonomiczny zmienia się na naszych oczach; zmieniają się też populacje studentów i instytucje edukacyjne (coraz bardziej przymuszane, głównie poprzez zmiany w finansowaniu oraz zmiany stopniowo wprowadzane w ramach definiowania kwalifikacji w procesie bolońskim, do odpowiadania na potrzeby studentów, absolwentów i rynku pracy). Szkolnictwo wyższe podlega dzisiaj coraz bardziej presjom płynącym naraz ze wszystkich stron – presjom wywieranym zarazem przez wszystkich swoich – dawnych i nowych – interesariuszy: swoje często odmienne interesy mają studenci, kadra akademicka oraz rynek pracy i region; a ponadto staje się ono coraz bardziej kosztowne. Można się spodziewać, że w najbliższej dekadzie większość owych interesariuszy będzie wyrażała potrzeby coraz bardziej różne od potrzeb wyrażanych tradycyjnie, a zarazem ich głos będzie coraz bardziej słyszalny (tak jak już się to dzieje w przypadku studentów uczelni prywatnych, którzy żyją w postnarodowym, ponowoczesnym i wysoce konkurencyjnym świecie i którzy najczęściej oczekują wykształcenia bardziej zawodowego niż ogólnego, kierując się raczej przeciwko tradycyjnemu wykształceniu w formie *Bildung*, czyli tradycyjnej niemieckiej kultywacji kultury i umysłu oraz przeciwko tradycyjnym, amerykańskim ideom rozwoju intelektualnego, ucieleśnianym w formie edukacji na najdroższych i najbardziej prestiżowych *liberal arts colleges* (zob. Kwiek 2006: 139-228, Neave 2000, Readings 1996, Delanty 2001). Instytucje edukacyjne będą musiały przekształcać się choćby po to, aby zachować zaufanie publiczne (z którym bezpośrednio wiąże się otrzymywanie publicznych subwencji na funkcjonowanie).

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

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

zarazem w kształceniu studentów i w badaniach naukowych – znajdują się dzisiaj pod potężną presją, aby rewidować swoje misje. I tak jak wszystkie inne instytucje publiczne, muszą one konkurować o środki finansowe z instytucjami obsługującymi pozostałe usługi publiczne, równie silnie uzależnionymi od środków publicznych. Jednak priorytety publiczne zmieniają się na całym świecie – pamiętajmy w tym kontekście chociażby o procesie starzenia się Europy, w ramach którego już za kilkadziesiąt lat wola elektoratu będzie coraz bardziej wola osób w zaawansowanym wieku produkcyjnym i w wieku poprodukcyjnym. Priorytety starszych generacji w ramach nowych, przypuszczalnie coraz bardziej urynkowionych systemów emerytalnych i ochrony zdrowia, mogą wyglądać radykalnie inaczej niż priorytety przyjmowane w dzisiejszych społeczeństwach opartych nadal silnie o idee solidarności międzypokoleniowej. I wcale nie muszą umieszczać wysoko na liście (publicznie finansowanych) priorytetów instytucji szkolnictwa wyższego. Dziesięć lat temu Bruce Johnstone przypominał z perspektywy amerykańskiej:

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

Konsekwencje rosnącej konkurencji w zdobywaniu funduszy publicznych dla pytania o przyszłość splotu kształcenie/badania naukowe na uczelniach są dalekosiężne. Jak pisała w alarmującym tonie Rosemary Deem, „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 są dzisiaj normą w większej części Europy. Jednakże w przyszłości nie musi już tak być” (Deem 2006: 285). Trend rozłączania badań naukowych i kształcenia w szkolnictwie wyższym (w tym na uniwersytetach) już się zaczął: jak przypomina Vincent-Lancrin z OECD podsumowując swoje analizy OECD-owskich, edukacyjnych baz danych, „badania naukowe mogą się równie dobrze koncentrować w stosunkowo niewielkiej części systemu edukacji, podczas gdy olbrzymia część instytucji będzie prowadziła bardzo niewiele badań, albo nie będzie ich prowadziła wcale” (Vincent-Lancrin 2006; co stanowi potężne wyzwanie dla tradycyjnej humboldtowskiej zasady jedności badań i kształcenia, *die Einheit von Forschung*

und Lehre; zob. niemiecką ideę nowoczesnego uniwersytetu w Kwiek 2006: 81-138 i 2006b, oraz potężne wyzwanie dla kadry akademickiej).

Europejskie systemy edukacyjne będą atrakcyjne w następnej dekadzie jeżeli, pośród nieuniknionych zmian, uda im się zachować przestrzeń dla funkcjonowania tradycyjnych, elitarnych uniwersytetów, kierujących się tradycyjnymi misjami kształcenia studentów i uprawiania badań naukowych (oraz „trzecią misją”, zwaną w krajach anglosaskich *service to society* a w Europie kontynentalnej na przykład „misją regionalną”). 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 jest ciągle jeszcze przekonana, zgodnie z tradycyjnymi kontynentalnymi modelami uniwersytetu, że kształcenie i badania naukowe są od siebie wzajemnie zależne i nawzajem się wzmacniają. Pojawiają się jednak wyraźne oznaki wahania, zwłaszcza w ramach dyskusji na temat procesu bolońskiego, a jedną z poważniejszych różnic między celami procesu bolońskiego i celami unijnej strategii lizbońskiej (a od niedawna nowej strategii Europa 2020) jest nastawienie pierwszej na reformowanie wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego i nastawienie drugiej na reformowanie tylko tych uniwersytetów, które są zaangażowane w badania naukowe (czyli są *research-intensive*) i które dzięki temu mogą w sposób bezpośredni (a nie tylko pośredni, poprzez zwiększanie kwalifikacji europejskiej siły roboczej) wносить wkład do konkurencyjności europejskiej gospodarki poprzez innowacje, nowe patenty czy transfer technologii (zob. np. 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 i strategia *Europe 2020* 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 r. musi konsekwencje obydwu procesów brać poważnie pod uwagę.

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 krajach rozwijających się, które w ostatnich dziesięcioleciach gwałtownie rozwijały swoje systemy edukacyjne i które są w olbrzymiej mierze nastawione na kształcenie. Badania naukowe prowadzi się tam niemal wyłącznie w wybranych, prestiżowych i elitarnych instytucjach, najczęściej położonych w stolicach tych krajów (nie wspominając o tym, że kraje OECD w 2007 r. nadal były odpowiedzialne za 80% badań naukowych w świecie, a Chiny za 55% badań prowadzonych poza obszarem OECD, czyli na resztę świata oprócz krajów OECD i Chin przypadało mniej niż 10% wszystkich badań naukowych, zob. OECD 2007a: 28). Ponadto tendencja lokowania badań poza uniwersytetami – zwłaszcza w sektorze biznesowym – która dodatkowo sprzyja separacji badań i kształcenia, jest niezwykle silna od dwudziestu lat w Europie i w krajach anglosaskich. Zarówno publiczne jak i prywatne fundusze na badania są coraz częściej kierowane do biznesowego sektora badań i rozwoju, ponieważ z tym sektorem są coraz silniej związane nowe produkty i nowe, innowacyjne technologie. W rezultacie możliwość dalszego rozdzielania się badań i kształcenia na uniwersytetach (a nie tylko, jak dotąd ma to miejsce, w szkolnictwie wyższym w ogóle) – jako proces zagrażający tradycyjnej atrakcyjności profesji akademickiej dla nowego pokolenia naukowców – jest także wzmacniana przez nowe przepływy publicznych i prywatnych środków przeznaczonych na badania. Przepływy te coraz mocniej faworyzują sektor biznesowy. Idea Komisji Europejskiej, aby na badania naukowe i rozwój kraje UE przeznaczały 3% PKB rocznie nie zakłada, że źródłem zwiększonego finansowania będzie państwo. W coraz większym stopniu, prywatne, biznesowe fundusze przeznaczone na badania (oraz fundusze publiczne) mogą być lokowane w prywatnych instytucjach badawczych i prywatnych laboratoriach korporacyjnych. Co być może nie jest problemem dla badań naukowych (choć 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 wpłynąć na naturę i cele pracy akademickiej.

5. Nowe wyzwanie: sprzeczne wymagania wobec kadry akademickiej

Masowość systemów edukacyjnych (a tym samym coraz bardziej masowa kadra akademicka) w nieunikniony sposób prowadzi do nowych form zróżnicowania i stratyfikacji instytucji edukacyjnych i zatrudnionej w nich kadry akademickiej. Uniwersytety w większości krajów europejskich są nadal, tradycyjnie, nastawione na kadre akademicką (*faculty-centered*), a ich elastyczność wobec zmieniających się potrzeb studentów i rynku pracy jest niska (i dlatego, jak zauważa OECD, większość aktualnie podejmowanych reform stawia sobie za cel „poprawienie poziomu odpowiadania uniwersytetów i państwowych instytucji badawczych na potrzeby społeczne i ekonomiczne”, OECD 2006a: 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 nadal są w większości przypadków albo „humboldtowskie”, albo „prehumboldtowskie” – czyli nastawione na kadre akademicką i jej potrzeby; jedynie w nielicznych przypadkach nazywane są „posthumboldtowskimi” np. w Wielkiej Brytanii, Szwecji, Norwegii czy Holandii, gdzie uniwersytety są mniej skoncentrowane na kadrze akademickiej i gdzie nie istnieje powszechny związek między kształceniem i badaniami naukowymi (zob. taksonomię w Schimank and Winnes 2000 oraz Deem 2006: 291). Najbliższa dekada będzie świadkiem stopniowego poszerzenia debaty na temat zatrudnialności (*employability*) absolwentów (po to, aby „wzmocnić zaufanie do jakości i wagi instytucjonalnego zaangażowania uczelni”, *Trends V*: 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 r. będą nadal atrakcyjne, jeśli uda im się pogodzić ze sobą powyższe (często przeciwstawne), coraz silniej się różnicujące potrzeby. Pozostają one jednak w dużej mierze w kolizji z tradycyjnymi, dwudziestowiecznymi oczekiwaniami społecznymi profesji akademickiej. W związku z tym atrakcyjne systemy edukacji, i atrakcyjne instytucje, będą musiały znaleźć uczciwy środek równowagi w ramach spodziewanych (a często narzucanych) transformacji – tak, aby profesja akademicka nie utraciła swojego głosu, i tym samym swojego kluczowego miejsca na uniwersytetach. Paradoksalnie, wychodząc naprzeciw wszystkim interesariuszom nie można zapominać o tych, którzy są rdzeniem 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 jej systemy edukacyjne i jej instytucje – może uznać te zmiany za niezwykle 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 racjonalnie wyważone. Przeciężona i niedofinansowana (relatywnie, w stosunku do innych grup zawodowych o najwyższych kwalifikacjach, czyli tzw. profesjonalistów), a być może z czasem coraz bardziej sfrustrowana kadra akademicka nie uczyni uniwersytetów europejskich narzędziem rozwoju gospodarki i społeczeństwa 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 w przyszłości. Jedną z opcji możliwych w czasach finansowego zaciskania pasa w sektorze publicznym (analizowanego dla gospodarek OECD w odniesieniu do uniwersytetów już na początku lat 90-tych przez Garetha Williamsa, OECD 1990) mogłoby być dalsze różnicowanie sektora edukacyjnego, powiązane z bardziej celowym finansowaniem badań naukowych i dalszą ich koncentracją (np. dostępem do statutowego finansowania badań naukowych tylko dla najlepszych, wybranych instytucji – przy pozostawieniu dostępu wszystkim instytucjom do konkurencyjnych grantów badawczych) 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 może powstrzymać tylko stopniowe poprawianie 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. Polepszenie statusu materialnego naukowców

mogłoby zatrzymać proces, który Alberto Amaral nazwał niedawno „stopniową proletaryzacją profesji akademickiej” (Amaral 2007: 8). Doświadczenia europejskie są w tej mierze więcej niż skromne, z wyjątkiem takich krajów jak Szwajcaria, a daleko za nią Holandia i Niemcy.

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 studentów.³

6. Wnioski

Niezwykle trudno jest definiować atrakcyjność europejskiego szkolnictwa wyższego, ponieważ atrakcyjność to termin względny, o różnych znaczeniach w różnych kontekstach (lokalnym, narodowym, europejskim), na różnych poziomach analizy oraz, co może najważniejsze, o różnym znaczeniu dla różnych interesariuszy szkolnictwa wyższego (czyli

³ 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 and de Weert 2004: 11). Co stanowi echo ogólnej konkluzji Philipa Altbacha z jego globalnego projektu poświęconego profesji akademickiej, że „warunki pracy akademickiej pogarszają się wszędzie” (Altbach 2002: 3). Autor miał przyjemność uczestniczenia w obydwu projektach badawczych profesji akademickiej i w obydwu książkach znajdują się jego raporty na temat sytuacji w Polsce. European Science Foundation prowadzi nowy europejski, porównawczy projekt badawczy, tym razem o olbrzymim komponentie 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 20.000 reprezentantów kadry akademickiej i ok. 100 wywiadów pogłębionych. Autor koordynuje te badania w Polsce (a w zespole badawczym jest również dr Dominik Antonowicz z UMK).

dla jego różnych *stakeholders*). Skoncentrowaliśmy się tutaj na często odmiennych – i coraz bardziej pozostających w konflikcie – znaczeniach atrakcyjności europejskich systemów edukacyjnych (i edukacyjnych instytucji) dla studentów, dla kadry akademickiej, dla 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), a zarazem muszą być atrakcyjnym miejscem pracy i stanowić atrakcyjne miejsce realizacji kariery zawodowej dla kadry akademickiej, która (między innymi) troszczy się o ich 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 ich 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 najlepszym uniwersytetom publicznym w Europie? Jak łączyć (niezbędną) restrukturyzację systemów szkolnictwa wyższego w stronę odpowiadania przez nie na cele strategii lizbońskiej (dzisiaj: *Europe 2020*) ujmowanej skrótowo jako tworzenie nowych miejsc pracy i wyższy wzrost gospodarczy z tradycyjnymi wartościami związanymi z kształceniem i badaniami naukowymi? Jak zapewnić uczelniom tradycyjny dopływ najlepszych talentów (najlepszych absolwentów) w sytuacji pogarszającej się satysfakcji zawodowej, malejącego prestiżu i pogarszających się warunków pracy i płacy profesji akademickiej (oczywiście relatywnie)? 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 instytucji usług sektora publicznego? W jaki sposób „europejski wymiar” uniwersytetów można zachować jako część atrakcyjności europejskich systemów edukacyjnych dla innych części świata w kontekście

zmian rynkowych na uniwersytetach, które mają charakter globalny, nie są charakterystyczne tylko dla Europy i są do siebie strukturalnie podobne?

Najbardziej ogólne, strukturalne zagadnienia odniesione do uniwersytetów (tak jak prezentują je dokumenty unijne czy OECD przez ostatnich 10 lat, zwłaszcza w kwestiach ich finansowania) nie są fundamentalnie różne od zagadnień strukturalnych diskutowanych 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, zob. Kwiek 2008a, Kwiek 2008b, Kwiek 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 reform w krajach o zupełnie odmiennych systemach politycznych i ekonomicznych i innych tradycjach szkolnictwa wyższego oraz w krajach pozostających na skrajnie odmiennych stadiach rozwoju przemysłowego i technologicznego” (Johnstone 1998: 1). Wiemy z historii uniwersytetów, zwłaszcza w oparciu o doświadczenia amerykańskie, że cięcia budżetowe w szkolnictwie wyższym w trudnych czasach zawsze były nieproporcjonalnie wyższe niż cięcia budżetowe w innych usługach sektora publicznego oraz, że, z dłuższej perspektywy historycznej, „stałym elementem historii uniwersytetów, a z pewnością ich historii w czasach średniowiecza i wczesnej nowoczesności, był brak zasobów finansowych. ... [N]ie ma wątpliwości, że wiele instytucji [w owym czasie] z trudem było w stanie funkcjonować na przyzwoitym poziomie i zawsze żyło poniżej poziomu przetrwania” (de Ridder-Symoens 1996: 183-184).

Jesteśmy dzisiaj świadkami tworzenia się nowych kontekstów polityki publicznej definiującej funkcjonowanie subsydiowanych przez państwo uniwersytetów publicznych w najbliższej dekadzie, obok subsydiowanych systemów ochrony zdrowia i systemów emerytalnych. W sytuacji, gdy świat zmienia się szybciej niż kiedykolwiek wcześniej w swojej historii, a przy okazji rośnie rola przygodnych wydarzeń historycznych, które mogą mieć trudne do przewidzenia konsekwencje społeczne, polityczne i ekonomiczne, konstruowanie scenariuszy przyszłości dla uniwersytetów jest obarczone dużym ryzykiem. Jednak w sytuacji, w której scenariusze takie powstają w szeroko pojmowanym otoczeniu zewnętrznym uniwersytetu, warto również kreślić je poniekąd od wewnątrz, w ramach akademii (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 N N 106 02136, 2009-2012). Poszerzona wersja tekstu ukazała się po angielsku w książce: Barbara M. Kehm, Jeroen Huisman and Bjørn Stensaker (eds.), *The European Higher Education Area: Perspectives on an Moving Target*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense (2009) oraz w *European Educational Research Journal* (vol. 8 no. 2, 2009).

Bibliografia

- Altbach, Philip G. (2007). „Introduction”. W: P.G. Altbach and Patti McGill Peterson (eds.). *Higher Education in the New Century*. Boston: CIHE.
- Altbach, Philip (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Boston: CIHE.
- Amaral, Alberto (2007). „Higher Education and Quality Assessment. The Many Rationales for Quality”. W: *Embedding Quality Culture in Higher Education*. Ed. by Lucien Bollaert et al. Brussels: EUA.
- Arbo, Peter, Paul Benneworth (2006). *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions*. Paris: OECD/IMHE.
- Barr, Nicholas, ed. (2005). *Labor Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe. The Accession and Beyond*. Washington: World Bank.
- Bonoli, Giuliano, Vic George and Peter Taylor-Gooby (2000). *European Welfare Futures. Towards a Theory of Retrenchment*. Cambridge: Polity Press.
- Brown, Philip (2004). *The Changing Graduate Labour Market: A Review of the Evidence. Technical Report*. Cardiff: Cardiff University.
- Calhoun, Craig (2006). „The University and the Public Good”. *Thesis Eleven*. No. 84. February 2006.
- Clark, Burton (2008). *On Higher Education. Selected Writings, 1956-2006*. Baltimore: Johns Hopkins UP.

- Clark, Burton (2004). *Sustaining Change in Universities*. Maidenhead: Open University Press.
- Clark, Burton (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon Press.
- CHEPS (2010). *Progress in Higher Education Reform Across Europe. Governance and Funding Reform. Pre-final report*. Enschede: CHEPS.
- Deem, Rosemary (2007). "Introduction: Producing and Reproducing the University". W: Debbie Epstein et al (eds.). *World Yearbook of Education 2008: Geographies of Knowledge, Geometries of Power*. New York: Routledge.
- Deem, Rosemary (2006). „Conceptions of Contemporary European Universities: to Do Research or Not to Do Research?”. *European Journal of Education*. Vol. 41. No. 2.
- Deem, Rosemary, and Kevin J. Brehony (2005). „Management as Ideology: the Case of ‘New Managerialism’ in Higher Education”. *Oxford Review of Education*. Vol. 31. No. 2 June 2005.
- Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Enders, Jürgen, Egbert de Weert (2004). *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*. Frankfurt: GEW.
- 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, Gøsta, ed. (1996). *Welfare States in Transition. National Adaptations to Global Economies*. London: SAGE.
- Fallon, D. (1980). *The German University*. Boulder: Colorado Associated University Press.
- Fulton, Oliver (2000). „Academic Staff in the United Kingdom”. W: Jürgen Enders (ed.), *Employment and Working Conditions of Academic Staff in Europe*. Frankfurt a/Main: GEW.
- Gilbert, Neil (2004). *Transformation of the Welfare State. The Silent Surrender of Public Responsibility*. Oxford: Oxford UP.
- Goddard, John (2000). „The Response of HEIs to Regional Needs”. Newcastle upon Tyne.
- Iversen, Torben (2005). *Capitalism, Democracy, and Welfare*. Cambridge: CUP.
- Johnstone, D. Bruce (2006). *Financing Higher Education. Cost-Sharing in International Perspective*. Boston: CIHE.
- Johnstone, D. Bruce (2001). „Response to Austerity: The Imperatives and Limitations of

- Revenue Diversification in Higher Education”. Pobrano z:
<http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/publications.html>
- Johnstone, D. Bruce (1999). „Higher Education Under Conditions of Transition to a Market Economy”. Pobrano z:
<http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/publications.html>.
- Johnstone, D. Bruce (1998). „The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms”. Report to the UNESCO World Conference on Higher Education, Paris, October 5-9, 1998.
- Johnstone, D. Bruce, Pamela N. Marcucci (2007). *Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost-Sharing, Student Loans, and the Support of Academic Research*. Prepared for the UNESCO Forum on Higher Education. Pobrano z:
www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html
- Kwiek, Marek (2011a). „Universities and Knowledge Production in Central Europe”. W: *Universities in the Knowledge Economy*. Paul Temple (ed.). London and New York: Routledge (w druku).
- Kwiek, Marek (2011b). „Universities and (Regional) Economic Competitiveness: the Case of New EU Member States”. W: *Universities and Regional Development: A Critical Assessment of Tensions and Contradictions*. Romulo Pinheiro, Paul Benneworth and Glen A. Jones (eds.). London and New York: Routledge (w druku).
- Kwiek, Marek (2011c). „The Public-Private Dynamics in Higher Education. Demand-Absorbing Private Growth and Its Implications”. *Higher Education Forum*. RIHE – Hiroshima. No. 8 (3)/2011.
- Kwiek, Marek (2011d). „Universities and Their Changing Social and Economic Settings. Dependence as Heavy as Never Before?”. W: Alain Renaut, ed., *Politiques universitaires, politiques de développement*. Paris : Presses Universitaires de Paris Sorbonne (PUPS).
- Kwiek, Marek (2010a). „Creeping Marketisation: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet”. W: Roger Brown (ed.), *Higher Education and the Market*. New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2010b). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne I ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiek, Marek (2009a). „The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity and Access”. W: Jane Knight (ed.). *Financing Higher Education: Equity and Access*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kwiek, Marek (2009b). „Globalisation: Re-Reading Its Impact on the Nation-State, the University and Educational Policies in Europe” W: Maarten Simons, Mark Olssen and Michael A. Peters (eds.), *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- Kwiek, Marek (2009c). „The Changing Attractiveness of European Higher Education: Current Developments, Future Challenges, and Major Policy Issues”. W: Barbara M. Kehm, Jeroen Huisman and Bjørn Stensaker (eds.), *The European Higher Education Area: Perspectives on an Moving Target*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- Kwiek, Marek (2008a). „On Accessibility and Equity, Market Forces and Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”. *Higher Education Management and Policy*. Vol. 20, issue 1 (March).

- Kwiek, Marek (2008b), „Academic Entrepreneurship and Private Higher Education in Europe (in a Comparative Perspective)”. W: Michael Shattock (ed.). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Kwiek, Marek (2008c). „Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities”. *Policy Futures in Education*. Vol. 6. No. 6.
- Kwiek, Marek (2008d). „Higher Education and the Nation-State: Global Pressures on Educational Institutions”. *International Journal of Contemporary Sociology*. Vol. 45, no. 1, April.
- Kwiek, Marek (2007). „The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context”. W: Debbie Epstein et al (eds.). *World Yearbook of Education 2008: Geographies of Knowledge, Geometries of Power*. New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2006a), *The University and the State. A Study into Global Transformations*. Frankfurt a/Main and New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2005). „The University and the State in a Global Age: Renegotiating the Traditional Social Contract?” *European Educational Research Journal*. Vol. 4. No. 4. December 2005.
- Kwiek, Marek (2004a). „The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny. The Bologna Process From a Central European Perspective”. *European Educational Research Journal*. Vol. 3. No. 4. December.
- London Communiqué (2007). „Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World”. London. May 18, 2007.
- Marginson, Simon (2006). “Putting ‘Public’ Back into the Public University”. *Thesis Eleven*. No. 84. February 2006.
- Neave, Guy (2002). „On Stakeholders, Cheshire Cats and Seers: Changing Visions of the University”. W: *The CHEPS Inaugural Lectures 2002*. Enschede: CHEPS.
- Neave, Guy (2000). “Universities’ Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue”. W: Neave, Guy, ed., *The Universities’ Responsibilities to Societies. International Perspectives*. Amsterdam: Pergamon Press.
- OECD (2009a). *Pensions at a Glance. Retirement-Income Systems in OECD Countries*. OECD: Author.
- OECD (2009b). *Health at a Glance 2009. OECD Indicators*. OECD: Author.
- OECD (2008a). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. OECD: Author.
- OECD (2008b). *Complementary and Private Pensions throughout the World 2008*. OECD: Author.
- OECD (2007a). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2007*. OECD: Author.
- OECD (2007b). *Pensions at a Glance. Public Policies Across OECD Countries*. OECD: Author.
- OECD (2007c). *Health at a Glance 2007. OECD Indicators*. OECD: Author.

- OECD (2007d). „Protecting Pensions. Policy Analysis and Examples from OECD Countries”. W: *Private Pensions Series*, no. 8. OECD: Author.
- OECD (2006a). *OECD Science, Technology and Industry Outlook*. OECD: Author.
- OECD (2006b). *Live Longer, Work Longer. A Synthesis Report*. OECD: Author.
- OECD (2005a). *Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development. The OECD Programme on Institutional Management in Higher Education*.
- OECD (2005b). *Private Pensions. OECD Classification and Glossary*. Brookings Institution: Author.
- OECD (2004). *On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education*. OECD: Author.
- OECD (2003). *Reforming Public Pensions. Sharing the Experiences of Transition in OECD Countries*. OECD: Author.
- OECD (2001). *OECD Private Pensions Conference 2000. Insurance and Pensions*. OECD: Author.
- OECD (2000a). *Reforms for an Aging Society*. OECD: Author.
- OECD (2000b). *Private Pension Systems and Policy Issues. Insurance and Pensions*. OECD: Author.
- OECD (1990). *Financing Higher Education. Current Patterns* [written by Gareth Williams]. Paris: Author.
- Pelikan, Jaroslav (1992). *The Idea of the University. A Reexamination*. New Haven: Yale University Press.
- Perryman S. and E. Pollard, J. Hillage, L. Barber (2003). *Choices and Transitions. A Study of the Graduate Labour Market in the South West*. A HERDA-SW report.
- Pierson, Paul (2001). „Living with Permanent Austerity: Welfare State Restructuring in Affluent Democracies”. W: Pierson, ed., *The New Politics of the Welfare State*. Oxford: Oxford UP.
- Readings, Bill (1996). *The University in Ruins*. Boston: Harvard University Press.
- Ridder-Symoens, Hilde de, ed. (1996). *A History of the University in Europe. Vol. II. Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge: CUP.
- Rothblatt, Sheldon (1997). *The Modern University and Its Discontents. The Fate of Newman's Legacies in Britain and America*. Cambridge: CUP.
- Röhrs, Hermann (1995). *The Classical German Concept of the University and Its Influence on Higher Education in the United States*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rüegg, Walter, ed. (2004). *A History of the University in Europe. Vol. III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: CUP.
- Scott, Peter (1999). „Globalization and the University”. CRE-Action 115.
- Shattock, Michael, ed. (2008). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.

- Shattock, Michael (2005), „European Universities for Entrepreneurship”, *Higher Education Management and Policy*. Vol. 17. No. 3.
- Shattock, Michael, Paul Temple (2006). „Entrepreneurialism and the Knowledge Society: some conclusions from cross national studies”, a paper presented at the EAIR Forum, Rome.
- Schimank, Uwe and Markus Winnes (2000). „Beyond Humboldt? The Relationship Between Teaching and Research in European University Systems”. *Science and Public Policy*. Vol. 27.
- Taylor-Gooby, Peter, ed. (2004). *New Risks, New Welfare. The Transformation of the European Welfare State*. Oxford: Oxford UP.
- Teixeira, Pedro, and Ben Jongbloed, David Dill, Alberto Amaral, eds. (2004). *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality?* Dordrecht: Kluwer.
- Teixeira, Pedro, and D. Bruce Johnstone, Maria J. Rosa, Hans Vossensteyn, eds (2006). *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?*. Dordrecht: Springer.
- Trends V* (2007). *Universities Shaping the European Higher Education Area*. Brussels. European University Association.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2006). „What Is Changing in Academic Research? Trends and Future Scenarios”. *European Journal of Education*. Vol. 41. No. 2. June 2006.
- Williams, Gareth, ed. (2003), *The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Author: The World Bank Group.
- Zumeta, William (2005). „State Higher Education Financing. Demand Imperatives Meet Structural, Cyclical, and Political Constraints”. W: Edward P. St. Johns and Michael D. Parsons, *Public Funding of Higher Education. Changing Contexts and New Rationales*. Baltimore: Johns Hopkins UP.

Professor Marek Kwiek
Center for Public Policy Studies, Director
UNESCO Chair in Institutional Research and Higher Education Policy, Chairholder
University of Poznan, Poland
kwiekm@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”