

Marek KWIEK

**Dynamika prywatne-publiczne
w polskim szkolnictwie wyższym
w kontekście europejskim**

CPP RPS Volume 18 (2010)

Correspondence to the Author:

Professor Dr. hab. Marek Kwiek
Center for Public Policy Studies (CPP), Director
Poznan University
ul. Szamarzewskiego 89
60-569 Poznan, 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

Dynamika prywatne-publiczne w polskim szkolnictwie wyższym w kontekście europejskim

1. Wprowadzenie

Postaramy się tu przybliżyć podstawowe idee i najważniejsze pojęcia funkcjonujące w badaniach nad przedsiębiorczością akademicką. Punktem odniesienia będą tu instytucje publiczne (pierwotny obiekt refleksji w Europie i w USA) oraz instytucje prywatne. Obok refleksji nad poszczególnymi elementami „uniwersytetu przedsiębiorczego” znajdą się tu krótkie uwagi pokazujące radykalne różnice w rozumieniu przedsiębiorczości akademickiej, i w jej praktycznym funkcjonowaniu, między obydwoma sektorami. Bardzo trudno, jak się wydaje, analizować prywatne instytucje edukacyjne w Europie w kontekście analiz takiej formy przedsiębiorczości, jaka pojawiła się w podstawowej literaturze światowej i dostępnych europejskich i amerykańskich studiach instytucjonalnych. Sektor prywatny w Europie, z kilkoma wyjątkami (np. Hiszpanii, Portugalii, Norwegii czy Włoch), z punktu widzenia liczby instytucji, procentowego udziału studentów oraz zakresu kierunków oferowanych studiów, jest unikalnym zjawiskiem edukacyjnym krajów transformacji ustrojowej, a w sporej części – unikalnym fenomenem dzisiejszych nowych członków UE (przede wszystkim Polski, Rumunii i Bułgarii). W niektórych krajach UE nominalnie „prywatne” instytucje w praktyce finansowane są ze środków publicznych, w różnych formach i przy wykorzystaniu różnych modeli alokacji publicznych środków finansowych. Za instytucje prywatne uważamy takie, które spełniają warunek definicji „niezależnych instytucji prywatnych” sformułowanej przez OECD w *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*: to instytucje, które otrzymują od agend rządowych mniej niż 50% swojego podstawowego finansowania i których kadra nie jest przez nie opłacana (OECD 2004c, Santiago et al. 2008a).¹ Zarazem ramy konceptualne używane dzisiaj w literaturze do analizowania „przedsiębiorczości” szkolnictwa wyższego mają w pewnej mierze ograniczone zastosowanie do instytucji sektora prywatnego – i bardzo słusznie. Bardzo niewielu badaczy w ogóle odwołuje się do instytucji prywatnych w swoich dyskusjach o przedsiębiorczości akademickiej. A jeżeli już się odwołują, to najczęściej mają na myśli najlepsze prywatne uniwersytety amerykańskie (tak jak Burton Clark odwołuje się do Stanfordu w *Sustaining Change in Universities* – ale w

¹ Tym samym nie zajmujemy się tutaj drugim elementem definicji instytucji prywatnych, zwanymi przez OECD “government-dependent private institutions” (instytucjami prywatnymi uzależnionymi od państwa), które albo otrzymują od agend rządowych ponad 50% swojego podstawowego finansowania, albo których kadra jest przez nie zatrudniona i opłacana. W tym sensie interesują nas tu instytucje prywatne funkcjonujące w nowych krajach unijnych i krajach Europy Wschodniej, w Hiszpanii, Portugalii i we Włoszech – ale nie w Szwecji, Finlandii, Holandii czy Belgii, w których są one finansowane w przeważającej mierze z funduszy publicznych.

kontekście badanych instytucji publicznych, takich jak MIT, University of Michigan w Ann Arbor, University of California w Los Angeles, North Carolina State University czy Georgia Institute of Technology, Clark 2004a: 133-166). Klasyczna praca Clarka, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation* (1998) w całości była poświęcona europejskim instytucjom *publicznym* i tylko jedna z nich odróżniała się od pozostałych – Chalmers University of Technology w Göteborgu w Szwecji, która istotnie zdecydowała o wyjściu ze szwedzkiego systemu publicznej edukacji, ale pozostała w całości finansowana przez państwo. W Europie Zachodniej doświadczenia z sektorem prywatnym w edukacji są bardzo ograniczone – a pojęcia związane z przedsiębiorczością akademicką wywodzą się z pracy analitycznej nastawionej na sektor publiczny i rzadko dotyczącej sektora prywatnego. Michael Shattock i Gareth Williams (w Shattock 2004a) zastosowali pojęcie „przedsiębiorczości” do uniwersytetów rosyjskich – ale były to uniwersytety publiczne. Barbara Sporn, analizując „powstawanie łatwo adaptujących się uniwersytetów” (Sporn 2001), skupiła się na czterech instytucjach publicznych (University of Michigan w Ann Arbor, University of California w Berkeley, St. Gallen Universität w Szwajcarii i Wirtschaftsuniversität Wien w Austrii oraz na dwóch instytucjach prywatnych, w tym jednej europejskiej, ale obu o ukierunkowaniu zawodowym (New York University oraz Università Bocconi w Mediolanie).

W kategoriach bardziej teoretycznych, opieramy się tu na pracy konceptualnej na temat uniwersytetów *entrepreneurial* i *proactive* w ujęciu Burtona Clarka (Clark 1998, 2000, 2001, 2004a, 2004b), *self-reliant* i *enterprising* w ujęciu Michaela Shattocka i Garetha Williamsa (Shattock 2000, 2004a, 2004b, 2005 i Williams 2004b) czy też *adaptive* w ujęciu Barbary Sporn (Sporn 1999a, 1999b, 2001). Przyjrzymy się tu bliżej przedsiębiorczości instytucji *prywatnych* w kontekście tego, co Clark, Shattock, Williams i Sporn proponują w przeważającej mierze (jeśli nie wręcz niemal wyłącznie) do badania instytucji *publicznych*. Z tego względu potrzebny do analizy studiów instytucjonalnych jest nam teoretyczny kontekst przedsiębiorczości akademickiej (przy czym dyskusję na temat tego, czym jest „publiczność” i „prywatność”, Daniela C. Levy’ego *publicness* i *privateness* instytucji akademickich, pozostawiamy na inną okazję).²

² Warto w tym miejscu przypomnieć o skomplikowanych relacjach między obydwojma sektorami, zwłaszcza w kontekście wprowadzanych bądź rozważanych reform systemów europejskich, dla których coraz częściej modelem staje się (wyidealizowany) model amerykański: jak napisał niedawno Daniel C. Levy, „prywatny sektor edukacyjny w dużej mierze pasuje do szkolnictwa wyższego w szerszym ujęciu w ramach wyłaniających się nowych trendów i agend – bardziej niż do tradycyjnych wzorców instytucji publicznych. Czasami inicjatywy prywatne pokazują nawet drogę reform szkolnictwa wyższego. Pewne wyraziste cechy szkolnictwa prywatnego pokazują tendencje, które niektórzy reformatorzy sektora publicznego chcieliby naśladować, chociaż ze znacznymi adaptacjami. Większość tych sposobów jest kontrowersyjna. (...) Rola instytucji prywatnych w szerokiej panoramie szkolnictwa wyższego jako całości będzie również zależeć od tego, w jaki sposób, i jak bardzo, zmieni się sektor publiczny” (Levy 2006: 13). Połączenie trajektorii zmian instytucji prywatnych i publicznych to kolejny wymiar dynamiki prywatne/publiczne w dzisiejszym szkolnictwie wyższym.

2. Zdywersyfikowana podstawa finansowa uczelni przedsiębiorczych: w poszukiwaniu nowych źródeł dochodu

Barbara Sporn zajmuje się pięcioma czynnikami ułatwiającymi szybką adaptację uniwersytetów europejskich do zmieniających się warunków ekonomicznych i społecznych, które prowadzą w pięć kierunków – są to misja ukierunkowana na otoczenie zewnętrzne, zróżnicowana struktura, zarządzanie kolegialne, autonomia instytucjonalna oraz zdywersyfikowane finansowanie (Sporn 2001: 27). Michael Shattock zajmuje się sześcioma kluczowymi cechami, jakie muszą posiadać uniwersytety przedsiębiorcze: są to konkurencyjność, umiejętność wykorzystywania nadarzających się okazji (*opportunism*), generowanie nowych przychodów i obniżanie kosztów, instytucjonalna istotność, doskonałość (*excellence*) i reputacja (Shattock 2000: 96-103). Moglibyśmy zajmować się tutaj sektorem prywatnym w kontekście powyższych dwóch zestawów cech, odnoszonych do uniwersytetów, które są *adaptive* (Sporn 2001) i *successful* (Shattock 2003). Jednak zdecydowaliśmy się oprzeć tutaj naszą analizę na Clarka „kierunkach transformacji” uniwersytetów *entrepreneurial*, wracając do jego sformułowań z pionierskiej pracy (Clark 1998). Krótko rzecz ujmując, Clark w *Creating Entrepreneurial Universities* wyróżnił pięć elementów uniwersytetów przedsiębiorczych, które tworzą ich nieredukowalne minimum: są to wzmocniony rdzeń zarządzania (*strengthened steering core*), poszerzone peryferie rozwojowe (*expanded developmental periphery*), zdywersyfikowana podstawa finansowa (*diversified funding base*), stymulujący środek akademicki (*stimulated academic heartland*) i zintegrowana kultura przedsiębiorczości (*integrated entrepreneurial culture*, zob. Clark 1998: 8-10).

Zacznijmy od zdywersyfikowanej podstawy finansowej. Uniwersytety przedsiębiorcze potencjalnie dysponują trzema strumieniami przychodów: podstawowym wsparciem rządowym, wsparciem pochodzącym od rozmaitych rządowych rad do spraw badań naukowych (np. dawniejszego Komitetu Badań Naukowych w Polsce); oraz wszystkimi innymi źródłami przychodu, określanymi przez Clarka wspólnym mianem „przychodów z trzeciego strumienia” (Clark 2004a: 77).

W bogatych krajach OECD na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat zmiany w finansowaniu szkolnictwa wyższego odbywały się w kierunku drugiego i trzeciego strumienia przychodów, kosztem pierwszego z nich, czyli kosztem podstawowego, gwarantowanego wsparcia rządowego. W specyficznym przypadku instytucji prywatnych (w sensie, jaki „niezależnym instytucjom prywatnym” nadaje OECD w przywoływanej przed chwilą definicji) trzeba podkreślić kluczową rolę trzeciego strumienia finansowania – a zatem rolę wszystkich innych, w dużej mierze, zwłaszcza w przypadku trzeciego strumienia, niepaństwowych źródeł przychodu). Co więcej, i co ważniejsze, instytucjom prywatnym trudno byłoby być instytucjami przedsiębiorczymi i zatrudniać kadre akademicką o nastawieniu przedsiębiorczym – gdyby ich jednostki uczelniane i kadra nie mogły (globalnie, w skali europejskiej i krajowej) rywalizować o zewnętrzne fundusze na badania naukowe. Oparty na konkurencji dostęp do zewnętrznych funduszy na badania naukowe jest jednym z podstawowych warunków powstawania kultury przedsiębiorczości akademickiej.

Rola konkurowania z innymi o środki finansowe i prestiż akademicki – zarówno całych instytucji, ich jednostek podstawowych, jak i poszczególnych naukowców – jest fundamentalna dla przedsiębiorczego charakteru instytucji akademickiej. Mamy tu na myśli zarówno konkurencję wewnętrzną (o wewnątrzinstytucjonalne fundusze rozwojowe czy instytutowe i wydziałowe fundusze na badania naukowe), jak i konkurencję zewnętrzną o fundusze na te same cele ze źródeł pozainstytucjonalnych, krajowych i zagranicznych. W instytucjach przedsiębiorczych duża część praktyk menadżerskich odnosi się bezpośrednio do zarządzania konkurującymi ze sobą jednostkami (i naukowcami: w kategoriach zarządzania zasobami ludzkimi), zarządzania finansowego zewnętrznymi, dodatkowymi funduszami i zarządzania wynikającymi z tej sytuacji napięciami rodzącymi się między jednostkami uczelnianymi, między centrum uniwersytetu i jego instytutami, m.in. poprzez różnorodne i mniej czy bardziej sformalizowane techniki obcinania dochodów jednostkom najbardziej przedsiębiorczym i przekazywanie ich tym jednostkom uczelnianym, które w danym okresie nie radzą sobie dobrze finansowo, a których utrzymanie na dłuższą metę jest choćby źródłem prestiżu (są to rozmaite, wspomniane już tu kilkakrotnie techniki *top-slicing* i *cross-subsidization* w dziedzinie finansowania).

Ponieważ dostępne fundusze na badania naukowe na uniwersytetach przedsiębiorczych są zawsze niewystarczające (a akademickie oczekiwania finansowe zazwyczaj nie mogą być zaspokojone), wymyślanie i poprawianie uczciwych i przejrzystych formuł i procedur podziału dodatkowych środków finansowych wypracowywanych przez jednostki uczelniane między centrum uczelni i jej instytuty oraz między instytutami ma kluczowe znaczenie dla przedsiębiorczego charakteru instytucji. Jeżeli owe procedury i formuły podziału dodatkowo wypracowanych dochodów są nieprzejrzyste, albo są uznawane za krzywdzące przez niektóre jednostki uczelniane, to centrum (czyli rektorat) traci mnóstwo czasu i energii na łagodzenie napięć, które w innych warunkach nie powinny się pojawiać.

Negatywny – z perspektywy przedsiębiorczości akademickiej – scenariusz rozwoju europejskich instytucji prywatnych badanych w ramach projektu badawczego EUERЕК prowadziłby je do statusu instytucji zajmujących się (jedynie) kształceniem studentów, i nie zajmujących się niemal wcale badaniami naukowymi. Jednak w takim zakresie, w jakim to możliwe, wymiar badawczy w działalności sektora prywatnego powinien istnieć i być widoczny, choćby po to, aby wyróżniać się od agresywnie promującego się w różnych częściach świata sektora edukacji typu for-profit, czyli korporacyjnego³ albo po to, aby móc odwoływać się do tradycji uczelni

³ W ostatnich latach powstało kilka doskonałych książek poświęconych rodzącemu się rynkowi edukacji typu *for-profit* (żadna z nich nie powstała w Europie). Są to tomy Williama G. Tierneya i Guilberta C. Hentschkego (*New Players, Different Game. Understanding the Rise of For-Profit Colleges and Universities*, 2007), Davida W. Brenemana, Briana Pussera i Sarah E. Turner (*Earnings from Learning. The Rise of For-Profit Universities*, 2006) oraz praca o szerszych zamierzeniach badawczych, wiążących ten sektor z globalizacją i zmianami demograficznymi – *The Future of Higher Education. Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market* Franka Newmana, Lary Couturier i Jamie Scurry (2004).

europejskich i w ten sposób otrzymywać dodatkową legitymizację społeczną.⁴ Przykłady przedsiębiorczo nastawionych instytucji prywatnych z europejskich krajów transformacji ustrojowej pokazują, że rozwijanie przez nie badań naukowych jest niezwykle trudne, zwłaszcza na początku funkcjonowania, kiedy w większości przypadków dysponują skromnymi środkami finansowymi. Dzisiaj, ciągle jeszcze, prestiż i dobra reputacja uczelni prywatnych zaczynają pojawiać się dopiero wtedy, gdy instytucje te prowadzą ważne badania naukowe, zwłaszcza badania naukowe o zasięgu międzynarodowym oraz nabywają prawa do nadawania stopnia doktorskiego (co samo w sobie jest elementem tzw. dryfu akademickiego – z reguły niepotrzebnego kopiowania zachowań instytucjonalnych najlepszych uczelni przez uczelnie słabe, często pod wpływem obowiązującego prawa). Nie musi jednak wcale tak być w przyszłości, zwłaszcza, gdy opanowana zostanie powszechna w krajach środkowoeuropejskich epidemia wieloletowości – i kadry sektora prywatnego okrzepną.⁵ Nic dziwnego, że inwestowanie w badania naukowe może pomóc niektórym instytucjom (i w niektórych dziedzinach) zwiększyć liczbę, a zwłaszcza jakość kandydatów na studia. Jednak inwestycje sektora prywatnego w naukę z własnych funduszy są przy dzisiejszych kosztach badań naukowych w praktyce niezwykle trudne do zrealizowania, a jedynym rozwiązaniem jest korzystanie ze wspomnianego Clarka trzeciego, dodatkowego, zewnętrznego strumienia finansowania. Dostęp instytucji prywatnych do subsydiów publicznych w Europie jest jednak niezwykle ograniczony (przez konkurencję opierającą się przede wszystkim na wynikach wcześniej prowadzonych badań naukowych), a finansowanie prywatne w badania naukowe i rozwój w tym sektorze jest dzisiaj marginalne (wyjątkiem jest tu przypadek szwedzki, ale świadczy on tylko o różnych rozumieniach „prywatności” szkolnictwa wyższego w Europie – na prywatnych Jönköping University i Chalmers University of Technology, prowadzonych w prawnej formule prywatnych fundacji, poziom publicznych subsydiów jest taki sam, jak na innych, publicznych uniwersytetach w Szwecji).⁶

⁴ Gdyby nie oddziaływanie tej tradycji (oraz gdyby nie wymogi formalne stawiane przez państwo i jego agendy akredytacyjne), nie byłoby w Polsce żadnego rozsądnego powodu, aby na uczelniach prywatnych o nastawieniu zawodowym nie kształciła studentów na poziomie licencjackim wyłącznie kadra ze stopniem naukowym doktora, a nie np. ze stopniem dra habilitowanego albo z tytułem profesorskim, które jak wiadomo otrzymuje się wyłącznie za pracę naukową, a nie dydaktyczną. Nowe klasyfikacje uczelni powinny jednak te wymagania kadrowe osłabić, co sprawi, że całość systemu szkolnictwa wyższego będzie bardziej zróżnicowana.

⁵ W Polsce na ponad trzysta instytucji prywatnych tylko kilku udało się osiągnąć ten poziom rozwoju – ale to one dzisiaj, jak się wydaje, przyciągają najlepszych kandydatów na studia (w polskim kontekście oznacza to również, od strony formalnej, że instytucje owe dysponują prawem do prowadzenia studiów doktoranckich w wybranych dziedzinach nauki, co stanowi formalne uznanie wysokich kompetencji kadry naukowej zatrudnionej tam na pierwszym etapie oraz wysokiej kategoryzacji instytucji lub jej jednostek pod względem osiągnięć badawczych).

⁶ W tym kontekście warto przywołać również transformacje w niemieckim modelu, w którym coraz częściej pojawiają się instytucje edukacyjne działające w prawnej formule fundacji (jak przypomina Guy Neave): uniwersytety w Saksonii, Nadrenii Północnej-Westfalii i Badenii-Wirtembergii mogą starać się o status uniwersytetów fundacyjnych. Zmiany są dalekosiężne:

W sensie bardziej ogólnym, dywersyfikacja finansowa instytucji edukacyjnych jest także zdrowa z punktu widzenia czysto akademickiego. Ogólna zasada jest prosta – jak to ujął Clark, *it is better to have more money than less*, czy też w innym miejscu: *more income is always needed: universities are expensive and good universities are very expensive* (Clark 1998: 26). Zdywersyfikowana podstawa finansowa uniwersytetu przedsiębiorczego oznacza posiadanie szerokiego portfolio różnych sponsorów badań naukowych (krajowych i zagranicznych, prywatnych i publicznych, długoterminowych i krótkoterminowych) po to, aby móc dzielić między nich rosnące w sposób nieunikniony koszty badań naukowych. Uniwersytety przedsiębiorcze poszukują dodatkowych źródeł finansowania, owych źródeł z trzeciego strumienia finansowania, jak potwierdzają studia instytucjonalne, i jest to potężny trend w Holandii, Wielkiej Brytanii, Szwecji czy Finlandii (zob. szczegółowe dane za ostatnich 15 lat w CHEPS 2010b). Restrukturyzacja wewnątrzuczelniana, obejmująca zamykanie niektórych podstawowych jednostek uczelnianych albo – najczęściej – ich łączenie ze sobą, staje się coraz bardziej „zorientowana na finanse” (a nie „zorientowana na równość szans” czy też „zorientowana na konkurencję”, by odwołać się do podziałów Martina Carnoya odnoszących się do najważniejszych idei stojących za reformami, zob. Carnoy, 1999). Trzeci strumień finansowania staje się coraz bardziej kluczowy dla instytucji publicznych;⁷ niektóre jego komponenty stają się także kluczowe dla żywotności (albo dalszego rozwoju, albo przetrwania) instytucji prywatnych, zwłaszcza zważywszy spodziewane scenariusze demograficzne dla Polski, a w szczególności (najsilniejsze w Europie) starzenie się społeczeństwa oraz powiązany z nim radykalny spadek liczby młodzieży w wieku 19-24 lata, potencjalnych kandydatów na studia (oceniany przez GUS i OECD na 600,000-900,000 do 2020 r.).

Przypadek University of Warwick w Wielkiej Brytanii, istotny dla zrozumienia początków zjawiska przedsiębiorczości akademickiej (to tam wymyślono i zastosowano w praktyce Michaela Shattocka „politykę wypracowywanego dochodu”, podobnie jak np. przypadek Universiteit Twente w Enschede w Holandii, gdzie wprowadzono w praktyce decentralizację finansową poszczególnych jednostek

„Fundacja jako ciało korporacyjne ponosi prawną odpowiedzialność za uniwersytet. Ta zmiana statusu prawnego niesie ze sobą inne zmiany. Po pierwsze, uniwersytety fundacyjne nie zaliczają się już do instytucji budżetu państwa. Po drugie, zadanie określenia ich budżetu spoczywa na Fundacji. Jej stosunki z władzami landu (...) są kontraktualne i wynikają z negocjacji prowadzonymi między obiema stronami” (Neave 2008: 34). W takiej sytuacji uniwersytety fundacyjne nie są już uniwersytetami państwowymi, ale zarazem nie są też instytucjami prywatnymi, choćby dlatego, że państwo pozostawiło sobie szczątkowe prawa gwarantujące warunki pracy akademickiej – stają się one instytucjami *non-state* (obok istniejących *state* i *private*).

⁷ W polskim przypadku specyficznej przedsiębiorczości uniwersytetów publicznych, ograniczającej się jak dotąd głównie do płatnego kształcenia w trybie zaocznym/niestacjonarnym, przychody z opłat za studia zaoczne stanowią potężne, chociaż sukcesywnie malejące źródło finansowania uczelni. Szczegółowe dane w skali kraju pokazują dane GUS z kolejnych lat (w kolejnych tomach *Szkoły wyższe i ich finanse*, najnowsze w GUS SWF 2009), natomiast w skali poszczególnych uczelni dynamikę wpływów z czesnego można zbadać w oparciu o – z zasady publicznie dostępne – coroczne sprawozdania finansowe poszczególnych uczelni dla GUS.

uczelnianych oraz zasadę waloryzacji wyników badań naukowych) pokazuje, że kluczową w niej rolę odgrywa zaangażowanie wszystkich jednostek uczelnianych w poszukiwanie zewnętrznego finansowania badań naukowych czy w poszukiwanie innych źródeł finansowania.

Jednostki uczelniane uniwersytetów o kulturze przedsiębiorczości stają się stopniowo oddzielnymi, małymi jednostkami akademickimi (i poniekąd, w sensie niezależności finansowej, jednostkami biznesowymi), które są „karane” bądź „nagradzane” za swoją przedsiębiorczość lub jej brak (jak już wspominaliśmy, za Garethem Williamsem, „menadżerowie uniwersyteccy, którzy podejmują ryzyko i odnoszą sukcesy, są nagradzani. Natomiast niepowodzenia i bierność są karane”, Williams 2004a: 87). Kultura przedsiębiorczości, uważana za nieredukowalny element organizacji przedsiębiorczych, oznacza, że w przedsiębiorczość są zaangażowane w zasadzie wszystkie jednostki uczelniane, w tym (spóźniające się na Zachodzie Europy i pierwsze w krajach transformacji ustrojowej, chociaż w prostej wersji dydaktycznej, a nie zaawansowanej wersji badawczej, jak pokazują badania empiryczne) instytuty i wydziały nauk społecznych i humanistycznych. Przypadek University of Warwick pokazuje, jak ważne jest poszukiwanie zewnętrznych możliwości finansowych i jak pomaga w tym uznawanie poszczególnych jednostek uczelnianych za oddzielne, stosunkowo autonomiczne jednostki finansowe.⁸

W kontekście europejskich studiów instytucjonalnych, potencjalne nowe źródła dochodu uniwersytetów przedsiębiorczych obejmują wsparcie finansowe od agend państwowych na niższym poziomie niż poziom rządowy, wsparcie ze strony dużego biznesu, małych i średnich przedsiębiorstw, fundacji filantropijnych, stowarzyszeń zawodowych, fundacji uniwersyteckich oraz składki absolwentów i innych osób, opłaty za studia, w tym opłaty za studia od obcokrajowców, (potencjalnie) studentów studiów drugiego stopnia i studiów podyplomowych, słuchaczy kursów prowadzonych w ramach edukacji ustawicznej itp. W różnych krajach UE źródła te są różne, ale strukturalnie nie różnią się od źródeł amerykańskich (najważniejszym wyjątkiem jest kluczowy udział prywatnych fundacji i filantropii w finansowaniu szkolnictwa wyższego i badań naukowych w USA, udział

⁸ W Polsce i w innych krajach naszego regionu, odwrotnie niż w Europie Zachodniej, najbardziej przedsiębiorczymi jednostkami uczelnianymi – niestety często w połączeniu z negatywnym wpływem na jakość kształcenia (oraz, przede wszystkim, na jakość i zakres prowadzonych badań naukowych) – były różne kierunki nauk społecznych, humanistycznych i ekonomicznych, zwłaszcza takie jak nauki polityczne, socjologia, psychologia czy dziedziny związane z biznesem i ekonomią. Liczba prywatnych instytucji w Polsce wzrosła z 3 w 1991 do 250 w 2002, 301 w 2005 i 326 w 2008, a większość z nich koncentrowała się na kierunkach związanych z ekonomią. Od początku lat dziewięćdziesiątych istnienie sektora prywatnego przemodelowało polski krajobraz edukacyjny nie do poznania, a w roku akademickim 2008/2009 już 34 procent studentów uczyło się w szkołach prywatnych. Jednak potencjalną, dalszą ekspansję sektora prywatnego w Polsce trzeba ujmować w kontekście przynajmniej dwóch procesów: reformy szkolnictwa publicznego i szerokich zmian demograficznych. Reformy z czasem mogą, choć nie muszą, doprowadzić do wprowadzenia opłat za studia dzienne w sektorze publicznym; natomiast procesy demograficzne prowadzą do nieubłaganego zmniejszenia ilości młodych ludzi, którzy mogliby podjąć się studiowania, gdyby stopa partycypacji w szkolnictwie wyższym pozostała na tym samym poziomie, już jednym z najwyższych w Europie, co jest scenariuszem najbardziej prawdopodobnym.

w Europie nieobecny (zob. modele wykorzystywania filantropii do finansowania badań naukowych w Europie w EC 2008a).⁹

W przedsiębiorczo zorientowanym myśleniu akademickim studenci-klienci prywatnego sektora edukacyjnego chętnie płacą za to, czego oczekują – i, jak się wydaje, wcale nie chcą płacić mniej i w zamian dostawać wykształcenia gorszej jakości. Instytucje prywatne jako usługodawcy cieszą się większym prestiżem, jeśli nazbyt nie obniżają cen swoich usług. Kultura niskich cen dominuje na większości publicznych, nawet przedsiębiorczo nastawionych uczelni w Europie. Polski przypadek, w którym z 326 uczelni prywatnych w 2008 tylko kilka w ostatnich piętnastu latach zostało zamkniętych z powodów finansowych i które rozbudowują swoją infrastrukturę, bazę dydaktyczną i poszerzają ofertę edukacyjną potwierdza, że w sektorze prywatnym nie mamy do czynienia ze zjawiskiem sztucznie zaniżanych cen. W Rosji, jak podkreśla Shattock (we wprowadzeniu do 2004a: 31), „niezwykle istotnym wkładem do przedsiębiorczości uniwersytetów była decyzja rządu centralnego zezwalająca na przyjmowanie studentów ponoszących opłaty za studia”; jest to również polski przypadek, przy zachowaniu licznych różnic (takich jak choćby prawne ograniczenie liczby studentów na płatnych studiach zaocznych/niestacjonarnych).

Potencjalnie nowe źródła przychodów uniwersytetów przedsiębiorczych obejmują ponadto przychody wypracowane z działalności gospodarczej prowadzonej na kampusie, działalności akademickiej połączonej z funkcjonowaniem firm typu spin-out i spin-off oraz dochody z praw autorskich, praw własności intelektualnej i patentów. Według badań prowadzonych w Europie, kluczowe dla przedsiębiorczej kadry naukowej i jednostek uczelnianych są systemy zachęt i nagród, przy czym zachęty nie muszą być wyłącznie natury finansowej; mogą być one również związane z prestiżem i reputacją, stopniami kariery akademickiej, zwłaszcza stanowiskami w hierarchii uniwersyteckiej oraz czasem (np. radykalnie mniejsze obciążenia dydaktyczne przyznawane tej części kadry, która odnosi poważne sukcesy w badaniach naukowych).¹⁰ Zbyt daleko idące obcinanie przez centrum uczelni dodatkowych dochodów zewnętrznych wypracowywanych czy otrzymywanych przez jednostki uczelniane czy poszczególnych naukowców jest uznawane za poważną barierę dla przedsiębiorczości. Jak podkreślają Williams (autor pojęcia *enterprising*

⁹ Jedną z najważniejszych różnic między finansowaniem amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego i (niemal wszystkich, oprócz szwedzkiego i angielskiego) systemów europejskich jest istnienie finansowania poprzez filantropię w pierwszym z nich, co prowadzi nas bezpośrednio do Shattocka podziału na fundusze „otrzymane” i „zarobione”. W 2008 r. ukazała się drukiem praca grupy eksperckiej Komisji Europejskiej na temat wykorzystywania filantropii do finansowania badań naukowych, której konkluzje nie są zachęcające. Niski poziom przychodów ze źródeł filantropijnych w Europie jest ściśle związany z europejskim kontekstem instytucjonalnym (wysokie podatki i tradycja publicznego finansowania edukacji i badań naukowych).

¹⁰ Zob. zestawienie uniwersytetów amerykańskich i europejskich (tu: włoskich) w *The Future of Europe. Reform or Decline* Alberto Alesiny i Francesco Giavazzi’ego: „różnica tkwi w strukturze zachęt. We Włoszech nie istnieje niepewność *ex ante*, a tym samym nie ma żadnej zachęty, aby pracować ciężiej. Natomiast w USA, przeciwnie, niepewność *ex ante* jest olbrzymia, i równie olbrzymie są zachęty. We Włoszech wchodzisz raz do systemu, i jesteś w nim na zawsze” (Alesina and Giavazzi 2006: 72). Nie inaczej jest w Polsce.

university, zob. Williams 2004b) i Kitaev, powinna istnieć równowaga pomiędzy tym, co zyskuje w oparciu o przedsiębiorczość akademicka jednostka uczelniana i tym, co zyskuje instytucja jako całość, zarówno w kategoriach finansowych, jak i prestiżowych (zob. Williams and Kitaev 2005: 139).

Zatem w sensie ogólnym, podstawowy wymiar uniwersytetu przedsiębiorczego – posiadanie zróżnicowanej podstawy finansowania – nie znajduje zastosowania w europejskich instytucjach prywatnych. Ich zdolność (ale i możliwość) korzystania z „trzeciego strumienia” dochodów, zwłaszcza (chyba najbardziej pożądanym) dochodów „wypracowywanych przez siebie” (modelowo reprezentowanych przez Shattocka *earned income* na University of Warwick), jest bardzo ograniczona, jak potwierdzają szczegółowe dane statystyczne analizowanych przypadków z ostatnich dziesięciu lat (zob. dane za ostatnich 10 lat w Shattock 2008: 13). Wysoki stopień finansowego uzależnienia od jednego źródła dochodów (tzn. od opłat za studia) sprawia, że uczelnie prywatne potencjalnie są łatwo podatne na problemy finansowe. Ponieważ są w olbrzymiej mierze instytucjami nastawionymi na kształcenie studentów, nawet jeśli w teorii krajowe prawodawstwo pozwala im na staranie się o publiczne dofinansowanie prowadzonych badań naukowych, w praktyce nie są one w stanie konkurować z uniwersytetami publicznymi o państwowe (czy międzynarodowe) fundusze na badania naukowe. Poszczególne jednostki uczelniane uczelni prywatnych są rzadko nagradzane (ale i równie rzadko karane) za przedsiębiorczość akademicką i rzadko działają jak odrębne jednostki biznesowe czy finansowe (spośród badanych instytucji wyjątek stanowi tu University of Buckingham), tak jak często ma to miejsce na odnoszących największe sukcesy publicznych uniwersytetach przedsiębiorczych.

Postaramy się podsumować punkt po punkcie rozważania o przedsiębiorczości akademickiej instytucji prywatnych (zgodnie ze schematem pojęciowym zaproponowanym przez Burtona Clarka).

1. Europejskie instytucje prywatne uważają się za mniej przedsiębiorcze niż instytucje publiczne. Ich dostęp do funduszy na badania naukowe (zwłaszcza publicznych) – który najczęściej jest warunkiem pojawienia się tzw. kultury przedsiębiorczości – jest bardzo ograniczony. Są one jednak często (bardzo) dobrymi instytucjami dydaktycznymi. Ich najważniejszym zmartwieniem w większości przypadków (zwłaszcza, gdy rozwój uczelni wiązał się z kosztowną rozbudową infrastruktury) jest przetrwanie, ponieważ ich głównym źródłem finansowania są opłaty za studia. Liczba studentów podlega stałym fluktuacjom i jest związana również z czynnikami zewnętrznymi – na przykład ze zmianami demograficznymi w społeczeństwie. Ich misje i strategie wypracowywane są przez same instytucje i polityka państwowa wobec szkolnictwa wyższego nie wywiera na nie (jak dotąd) większego wpływu.¹¹ W porównaniu z sektorem publicznym, obserwuje się niewiele przykładów rozwoju nowej wiedzy z prowadzonej w sektorze prywatnym działalności

¹¹ Świetnym przykładem takiego wpływu mogłoby być rozważane w Polsce wprowadzenie opłat za czesne w sektorze publicznym oraz kilkuletnie kontraktowanie zajęć dydaktycznych przez państwo w obydwu sektorach – uważane przez nas pośrednio za próbę ratowania sektora prywatnego w obliczu pogarszającej się sytuacji demograficznej. Drugi przykład oznaczałby przesadną wiarę w centralne możliwości planowania podaży i popytu na absolwentów, co w dojrzałych systemach nie jest praktykowane. Zob. Kwiek and Arnhold, 2010.

przedsiębiorczości akademickiej; zarazem dosyć trudno się je zmienia jako instytucje – okrzeple struktury instytucjonalne mogą trwać przez lata w niemal niezmienionych formach. Nie istnieją poważne związki między zmianami w strukturach *management* i *governance* a pojawianiem się działań i zachowań przedsiębiorczych. W ostatnich dziesięciu latach nie zanotowano równie poważniejszych zmian w strukturze ich przychodów – najważniejszym źródłem finansowania niepodstawowego i niepaństwowego są opłaty za studia we wszystkich badanych przypadkach. Kadra naukowa i dydaktyczna oraz same instytucje w zasadzie nie podejmują ryzyka akademickiego związanego z badaniami naukowymi (typu *frontier research*, znanych z najlepszych instytucji sektora publicznego), natomiast same instytucje stosunkowo często są zmuszane do podejmowania ryzyka finansowego (nowe inwestycje są finansowane najczęściej z kredytów bankowych, zwłaszcza w krajach naszego regionu). Oprócz kształcenia (i ewentualnie publikacji naukowych, jednak najczęściej o zasięgu lokalnym lub krajowym), ich kadra w zasadzie nie wymienia innych sposobów rozpowszechniania wyników badań. W sektorze prywatnym funkcjonuje niewielka ilość mechanizmów transferu wiedzy i transferu technologii (oraz ich komercyjnego wykorzystywania). Panujący klimat instytucjonalny – „kultura przedsiębiorczości” tak charakterystyczna dla przedsiębiorczych uczelni państwowych w Europie – nie sprzyja rozwojowi wykorzystywania i komercjalizacji wiedzy naukowej. Rywalizacja z innymi instytucjami odbywa się o studentów (i ich opłaty), a nie o wyższy poziom badań naukowych. Rola zachęt finansowych i systemów nagród dla zatrudnionej kadry (w ramach uczelnianej polityki zarządzania zasobami ludzkimi) jest – ogólnie mówiąc i w olbrzymiej większości przypadków – marginalna. Bariery przedsiębiorczości mają wyraźnie lokalny (narodowy) wymiar (odmienne historie i tradycje uczelni, inne motywacje ich założycieli, inny status prawny i finansowy, inne regulacje podatkowe itp.), a nie wymiar europejski.

2. Zróżnicowana podstawa finansowania, kolejny element uniwersytetu przedsiębiorczego wedle Burtona Clarka, na uczelniach prywatnych nie znajduje swojego odzwierciedlenia. Ich zdolność (ale i możliwość) korzystania z „trzeciego źródła” dochodów, zwłaszcza (chyba najbardziej pożądanym) dochodów „wypracowywanych przez siebie” (Shattocka *earned income*), jest bardzo ograniczona. Wysoki stopień finansowego uzależnienia od jednego źródła dochodów (od czesnego) sprawia, że są one łatwo podatne na problemy finansowe. W praktyce nie są w stanie konkurować z uniwersytetami publicznymi o państwowe fundusze na badania naukowe. Oddzielne jednostki uczelniane są rzadko nagradzane (czy karane) za swoją przedsiębiorczość (bądź jej brak) i stosunkowo rzadko funkcjonują w charakterze wydzielonych jednostek biznesowych, jak to ma często miejsce na najbardziej przedsiębiorczych uczelniach publicznych (wyjątkiem wśród badanych uczelni jest tu University of Buckingham). Nie dysponują czytelną polityką zachęt skierowaną do tej części kadry akademickiej, która potencjalnie mogłaby poszukiwać niepodstawowych (*non-core*) źródeł dochodu – czyli w przypadku uczelni prywatnych, źródeł innych niż wnoszone przez studentów opłaty za studia. Nie mają one dostępu do centralnych funduszy rządowych – ale również najczęściej do funduszy, którymi dysponują różne agendy rządowe i do trzeciego strumienia finansowania, choćby do źródeł prywatnych (kontraktów z firmami, wsparcia z fundacji filantropijnych itp.). Procentowy udział wpływów z darowizn płynących od

absolwentów, z kontraktów na badania naukowe, z patentów, z fundacji czy ze środków finansowych wypracowanych na operacjach prowadzonych na kampusie w ich dochodzie jest marginalny. Nie istnieją systemy zachęt (finansowych czy prestiżowych) do poszukiwania niepodstawowych źródeł dochodu, ale zarazem nie ma też potrzeby utrzymywania i modyfikowania skomplikowanych formuł alokacji środków finansowych w finansowaniu poszczególnych instytutów, ani też potrzeby utrzymywania równowagi między centrum i jednostkami uczelnianymi poprzez wysublimowane i sformalizowane techniki obcinania ponadprzeciętnych dochodów i rozdzielania ich pomiędzy inne jednostki (*top-slicing* i *cross-subsidization*). W kontekście Clarka „różnicowanej podstawy finansowej”, jeśli przedsiębiorczość akademicką w sektorze prywatnym traktować poważnie, dochód pozapodstawowy oznaczałby paradoksalnie dochód ze wszystkich innych źródeł niż opłaty za studia, a przedsiębiorczość w aspekcie finansowym oznaczałaby zmniejszenie uzależnienia od jedynego i najważniejszego źródła finansowania (co nie udało się w żadnym z badanych przypadków – uzależnienie to najczęściej przekracza 90-95 procent przychodów w badanych instytucjach europejskiej, w Polsce w 2008 r. wynosiło 92,4%, GUS SWF 2009: 320).

3. Ważna jest natomiast rola „wzmocnionego rdzenia zarządzania” w przedsiębiorczości akademickiej sektora prywatnego: nie wydaje się, aby istniała potrzeba równoważenia wpływów (i rozładowywania napięć i konfliktów) na różnych poziomach tych instytucji, ani też potrzeba utrzymywania stałej równowagi pomiędzy poszczególnymi instytutami przy pomocy stałej interwencji centrum (rektoratu). W przeciwieństwie do publicznych instytucji przedsiębiorczych, tutaj rola kadry naukowej w zarządzaniu i jej udział w pracach komisji na poziomie centralnym (oraz w radach uczelnianych na tym poziomie) jest bardzo ograniczony. Zarządzanie kolegialne zdarza się niezwykle rzadko i raczej w trybie formalnym, a nie praktycznym, a związki między kadrą naukową z jednej a administratorami, założycielami czy właścicielami z drugiej strony są ograniczone. Centrum musi stale sobie radzić z zarządzaniem ryzykiem i rozumieniem jego natury, przy czym najważniejszym ryzykiem, z którym radzić sobie muszą uczelnie prywatne na co dzień jest ryzyko finansowe. Struktury zarządzania, podobnie jak w przypadku publicznych uczelni przedsiębiorczych, instytucji prywatnych składają się z potężnych centrów i silnych zespołów zarządzania, zwykle obejmujących kilku administratorów. Rola komisji strategicznych, tak fundamentalna dla zarządzania publicznymi uniwersytetami przedsiębiorczymi, wydaje się minimalna. Poważniejszej roli nie odgrywa też Clarka nowa biurokracja: zarówno liczba, jak i rzeczywista rola specjalistów ds. rozwoju, ekspertów ds. transferu technologii, ds. zdobywania dodatkowych funduszy zewnętrznych itp. jest niewielka. Struktury zarządzania są nominalnie trójstopniowe (centrum – wydziały – instytuty), lecz w praktyce są one często płaskie (centrum – instytuty bądź szkoły), a w mniejszych instytucjach nawet centrum – poszczególni przedstawiciele kadry akademickiej, bez poziomów pośrednich.

4. Podobnie marginalna jest w badanych instytucjach prywatnych rola „poszerzonych peryferii rozwojowych”; czasami pojawiają się w nich nowe centra badawcze, ale nie zmieniają one charakteru tych instytucji, ponieważ – najczęściej z braku finansowania – odgrywają one niewielką rolę i ich istnienie nie prowadzi do

wprowadzania nowych stylów zarządzania czy nowych wewnętrznych procedur alokacji środków finansowych. Nie tworzą one równoległych, coraz silniejszych akademicko i finansowo struktur uczelnianych, które konkurowałyby ze strukturami tradycyjnymi. Nie przyciągają nowych źródeł finansowych, ani nie angażują się – wzorem swoich odpowiedników z sektora publicznego – w agresywne poszukiwanie nowych, obiecujących obszarów badawczych. Marginalna jest również rola nowych jednostek administracyjnych, tak kluczowych dla badanych publicznych instytucji przedsiębiorczych. Większość nowych stanowisk i nowych jednostek uczelnianych w najbardziej przedsiębiorczej części sektora publicznego wiąże się z nowymi, najczęściej zewnętrznymi możliwościami finansowania badań naukowych, komercjalizacją i wykorzystaniem ich wyników, innowacjami, zarządzaniem prawami autorskimi i patentami itp. W badanych instytucjach potrzeba istnienia tych jednostek i stanowisk jest nadal niewielka. Równowaga władzy w zarządzaniu nie zostaje zatem zachwiana z racji funkcjonowania nowych peryferyjnych jednostek badawczych czy kształceniowych. Bardzo niewielu naukowców pracuje w oparciu o granty na badania naukowe, bez tradycyjnych umów o pracę czy kontraktów na usługi edukacyjne (w przypadku wieloletowości rozpowszechnionej w krajach naszego regionu). W związku z tym, w chwili obecnej poszerzone peryferie rozwojowe są niemal nieobecne w sektorze prywatnym w Europie.

5. Niemal wszystkie badane instytucje prywatne są zatem zaangażowane w badania naukowe jedynie w minimalnym zakresie lub nie angażują się w nie wcale. Rywalizacja z instytucjami publicznymi, w kontekście ogólnego braku dostępu (zarówno w teorii, jak i w praktyce) do publicznych środków na badania naukowe oraz do prywatnych środków na badania prowadzone na rzecz gospodarki i biznesu oznacza rywalizację o studentów (i ich opłaty za studia). Drugim czynnikiem istotnym dla misji i strategii przyjmowanych przez badane instytucje prywatne jest niepewność dotycząca liczby przyszłych studentów – ich liczba może podlegać znacznym fluktuacjom. Nie znajduje tu potwierdzenia trend obserwowany w instytucjach publicznych: że oto pomimo wewnętrznej rywalizacji, uniwersytety przedsiębiorcze pokazują wysoki stopień wewnętrznej współpracy, zwłaszcza w staraniach o granty na badania naukowe. Współpraca dotyczy niemal wyłącznie kształcenia – a nie innych tradycyjnych bądź nowych zadań uczelni. Rola konkurencji na uczelniach publicznych staje się coraz bardziej kluczowa, a dotyczy przede wszystkim zewnętrznych źródeł finansowania. Ogólny efekt rywalizacji zarówno w naukach humanistycznych, jak i naukach ścisłych jest niezwykle pozytywny, nawet jeśli obraz instytucji odnoszących największe sukcesy w tej rywalizacji (owych *research-intensive universities*) różni się w sposób fundamentalny od obrazu instytucji tradycyjnych i nieznaną szerszej rywalizacji. Z większości studiów instytucjonalnych można wysnuć mocny wniosek, że bez rywalizacji o fundusze (wewnętrzne, ale przede wszystkim zewnętrzne) obecne uniwersytety przedsiębiorcze nie stałyby się przedsiębiorczymi, nawet gdyby były najlepsze w wybranych dyscyplinach i były doskonałe w prowadzonych badaniach naukowych i oferowanych formach kształcenia. Instytucje prywatne w tym (lokalnym, krajowym, regionalnym czy globalnym) wyścigu o zewnętrzne fundusze nie biorą udziału. Paradoksalnie, obca jest im coraz bardziej dominująca w krajach zachodnich

kultura konkurencji (i współpracy), najczęściej o silnych podstawach rynkowych, finansowych i prestiżowych.¹²

6. W związku z powyższym, pojęcie „przedsiębiorczości akademickiej” w odniesieniu do badania prywatnych instytucji edukacyjnych wymaga dalszych adaptacji. W analizowanych tu badaniach instytucjonalnych uczelni prywatnych z pięciu (Burtona Clarka) elementów konstytutywnych uniwersytetu przedsiębiorczego, być może udałoby się potwierdzić istnienie dwóch-trzech: wzmocniony rdzeń zarządzania, zintegrowana kultura przedsiębiorczości (i być może, ale tylko w niektórych przypadkach i w niewielkim zakresie, stymulujący rdzeń uczelni, jej *academic heartland*). W sektorze tym w zasadzie nie istnieje zdywersyfikowanie źródeł finansowania i nie ma rozbudowanych peryferii rozwojowych (akademickich i administracyjnych). Potwierdzenie tego trendu wymagałoby jednak dalszych, pogłębionych rozważań teoretycznych, analiz funkcjonowania uczelni w poszczególnych narodowych systemach edukacyjnych i kolejnych studiów instytucjonalnych (prowadzonych również w innych krajach europejskich). Być może interesujące możliwości otwierałaby praca teoretyczna i empiryczna nad szerszym pojęciem „dynamiki prywatne-publiczne” w europejskim szkolnictwie wyższym, która obejmowałaby zarazem – w odniesieniu do obydwu sektorów – zagadnienia *academic entrepreneurship*, *cost-sharing* i przyszłości badań naukowych w przyszłych, daleko bardziej zróżnicowanych systemach edukacyjnych Europy. Badania te zostawiamy sobie jednak na przyszłość, zwłaszcza na sytuację, gdyby radykalnie wzrastał udział z opłat za czesne w systemach europejskich, w systemach zachodnich rosłaby stopa partycypacji w sektorze prywatnym do poziomów znanych w systemach naszego regionu, a jednocześnie sektor prywatny byłby w stanie radykalnie zwiększyć swój udział w badaniach naukowych. Dodajmy, że przynajmniej w pierwszych dwóch aspektach sytuacji takiej nie można wykluczyć w perspektywie 5-10 lat.

2. Równość szans w dostępie do edukacji na wyższym poziomie

W tej części tekstu skoncentrujemy się na sprawiedliwym/równym dostępie (w sensie anglosaskiego *equitable access*) do edukacji¹³: czyli, definicyjnie, na możliwości podjęcia kształcenia na poziomie wyższym w stosunkowo równy sposób przez ludzi z różnych środowisk i o różnym pochodzeniu społecznym, ekonomicznym i kulturowym (Usher and Cervenán 2005: 2). Równy dostęp do kształcenia na wyższym poziomie oznacza, że osoby o jednakowych zdolnościach i umiejętnościach powinny mieć takie same szanse na studiowanie, niezależnie od ich statusu społecznego, a przede wszystkim – statusu materialnego. Zasada równego dostępu do szkolnictwa wyższego oznacza jednocześnie w praktyce daleko idącą dywersyfikację systemu. Postkomunistyczne kraje transformacji ustrojowej z jednej strony stają dzisiaj w obliczu wyzwań dobrze znanych w zamożnych krajach OECD (i związanych np. z globalizacją i/lub europeizacją, niespotykaną w historii ekspansją systemów edukacyjnych, potężnymi siłami rynkowymi, dużymi i rosnącymi ograniczeniami

¹² Jednym z niewielu wymiarów konkurencji w sektorze prywatnym są (niemal wyłącznie krajowe) rankingi uczelni, prezentowane dorocznie przez krajowe czasopisma.

¹³ Z powodów technicznych terminem „edukacja” posługuję się w odniesieniu do „edukacji na wyższym poziomie”.

finansowymi, postępującymi lub planowanymi reformami sektora publicznego i reformami finansów publicznych, rosnącymi naciskami na rozliczalność instytucjonalną uczelni, nowymi mechanizmami zapewniania jakości kształcenia i badań naukowych, nowymi systemami akredytacji instytucjonalnej itp., zob. World Bank 2002, Johnstone 2003, Johnstone and Bain 2001, Kyvik 2009, Marginson and van der Wende 2007, Slaughter and Rhoades 2004, Slaughter and Leslie 1997, Newman et al. 2004, Teixeira et al. 2004, Enders and Jongbloed 2007, Amaral et al. 2009, Schwartz and Westerheijden 2004, Maassen and Olsen 2007, Amaral et al. 2008 czy Paradeise et al. 2009). Jednak z drugiej strony, w sposób być może nawet bardziej dramatyczny, stają one również dzisiaj w obliczu kombinacji wyzwań właściwych krajom postkomunistycznym w Europie: wyzwań, jakie niesie z sobą bezprecedensowe w historii ostatnich dziesięcioleci przejście od systemów elitarnych do systemów masowych – a w niektórych przypadkach nawet systemów powszechnych (czyli takich w których wskaźnik skolaryzacji brutto przekracza 50 procent, a przykładami są tu już m.in. Estonia, Łotwa, Węgry, Litwa, Polska, Rosja, Słowenia i Ukraina) – w warunkach permanentnego finansowego zaciskania pasa w sektorze publicznym; oraz wyzwań, które biorą się z przemian ekonomicznych prowadzących w stronę dojrzałej gospodarki rynkowej.¹⁴

Z międzynarodowej perspektywy porównawczej obecne starania o zwiększanie równości szans (*equity*) w dostępie do edukacji na wyższym poziomie w większości krajów postkomunistycznych w praktyce się nie powiodły (jak to ujął Bank Światowy już dziesięć lat temu w odniesieniu do krajów naszego regionu i krajów Azji Środkowej, „od czasu przełomu ustrojowego, niesprawiedliwości w dostępie do możliwości edukacyjnych zwiększyły się”, a poziom uczestnictwa w edukacji „idzie w złym kierunku” zwłaszcza, co prawda, na poziomie podstawowym i średnim, World Bank 2000a: 28, 30). Niesprawiedliwości w dostępie do szkolnictwa wyższego istnieją nadal, tak jak czynniki blokujące szerszy rozwój systemów edukacyjnych i ich otwarcie na szersze grupy społeczne. Niektóre są głęboko osadzone w strukturach społecznych i instytucjonalnych odziedziczonych po epoce komunistycznej, inne są natury organizacyjnej albo proceduralnej, powiązane z polityką edukacyjną i procedurami, które można zmienić, a zatem można na nie wpływać nieco łatwiej (zob. Skilbeck 2000: 3). Pojawiają się również nowe kierunki w polityce edukacyjnej prowadzące do bardziej otwartych i bardziej sprawiedliwych systemów edukacyjnych, szerzej odzwierciedlających strukturę społeczną danego kraju.¹⁵ Gospodarki krajów

¹⁴ Przyjmuję tutaj (za Nicolasem Barrem z London School of Economics) pewną logikę transformacji w krajach naszego regionu: obywatele krajów, które dzisiaj znajdują się już w UE zakładali w okresie transformacji trzy cele – wyższy standard życia, porównywalny ze standardem życia w Europie Zachodniej; większą wolność jednostki; oraz „powrót do Europy”. Waga każdego z nich była inna w krajach przechodzących transformację, której przyświecały dwa kierunki polityczne – przejście od centralnego planowania do systemu rynkowego i przejście od totalitaryzmu do bardziej demokratycznych form rządzenia. Zakończona sukcesem transformacja doprowadziła do akcesji do UE (Barr 2005: 3, 20). Droga od *transition* (Barr 1994) do *accession* (Barr 2005) zajęła państwom naszego regionu piętnaście lat.

¹⁵ Zob. np. uwagi krytyczne o polskim systemie edukacyjnym, który jest rzecz jasna stosunkowo otwarty – ale nie odzwierciedla polskiej struktury społecznej. Niedawny raport

transformacji ustrojowej potrzebują siły roboczej, która jest „bogata w wiedzę” (*knowledge-rich*), a ich systemy edukacyjne właśnie się rozszerzają; pomimo dramatycznych zmian, różnica w poziomie uczestnictwa w szkolnictwie wyższym między najważniejszymi gospodarkami OECD i większością krajów naszego regionu nadal się nie zmniejszyła (i tak w ramach OECD, poziom ten na pierwszym roku studiów (*entry rates*) sięga 70 procent w USA, Australii, Norwegii; pomiędzy 70 i 80 procent w Finlandii, Szwecji i Nowej Zelandii; w Polsce i na Węgrzech jest również wysoki i osiąga odpowiednio 70 i 69 procent, ale na Słowacji i w Czechach jest wyraźnie niższy i wynosi odpowiednio 40 i 33 procent, zob. OECD 2005a: 242, UNESCO 2006: 120-124). Zagadnienie, w jaki sposób poszerzać dostępność szkolnictwa wyższego w sposób relatywnie sprawiedliwy w warunkach zaciskania finansowego pasa w krajach transformacji ustrojowej w Europie nie było dotąd szerzej badane; wydaje się, że w tym kontekście niedoceniana jest rola sektora prywatnego, jak pokazuje historia takich krajów jak Polska, Rumunia, Bułgaria czy Estonia.

W Europie silnie ścierają się ze sobą dwa odmienne podejścia do kształcenia – dostęp dla wszystkich chętnych do studiowania na zasadzie prawa dostępu do wszystkich usług publicznych lub limitowany dostęp dla wybranych kandydatów w oparciu o dotychczasowe, mierzalne wyniki w nauce. W krajach anglosaskich i skandynawskich dominuje idea równego dostępu do szkolnictwa wyższego: upraszczając, ideałem strategicznym polityki edukacyjnej w tych krajach jest taka struktura systemu szkolnictwa wyższego, która stanowi bezpośrednio odzwierciedlenie struktury społecznej. Przekrój społeczny i ekonomiczny społeczeństwa determinuje zatem w założeniu przekrój społeczny i ekonomiczny populacji studentów, co wiąże się ze strategiczną ideą poszerzania dostępu do edukacji (*widening access* lub *widening participation*, zob. Osborne 2003, Pennell and West 2005, Skilbeck 2000, Usher 2004).¹⁶

Idea ta wiąże się jednak bardzo silnie z problematyką dywersyfikacji szkolnictwa wyższego. W tradycyjnych systemach edukacyjnych Europy

OECD na temat Polski wyraźnie zwraca uwagę na zasadniczy brak różnicy między sektorem publicznym i prywatnym w tym sensie, że oba są *academically-driven, inward-looking* i *backward-looking* (Fulton et al. 2007: 46-47), a raport Banku Światowego, w kontekście problemu równości szans, wspomina wręcz o groźbie dziedziczenia dostępu do najlepszych uczelni publicznych (przez dzieci z uprzywilejowanych warstw społeczno-ekonomicznych (World Bank/EIB 2004: 25).

¹⁶ Równość szans w ocenie raportu OECD nt. polskiego szkolnictwa wyższego nie znajduje się pośród „priorytetów polityki szkolnictwa wyższego w Polsce. Jeśli chodzi o dostęp do szkolnictwa wyższego, polityka kładzie nacisk głównie na ogólny wzrost rekrutacji, a nie zajmuje się bezpośrednio kwestią równości dostępu, która wiąże się raczej z kwestią różnic we wskaźnikach uczestnictwa pomiędzy grupami studentów – ze względu na płeć, pochodzenie społeczno-ekonomiczne, miejsce zamieszkania lub niepełnosprawność”. I dalej: „wzrost szkolnictwa wyższego w Polsce zawdzięczano głównie: (i) powiększaniu liczby miejsc w nowych instytucjach o niższym statusie; (ii) wprowadzeniu dyskryminującej polityki opłat w instytucjach publicznych; (iii) rozszerzeniu płatnego sektora prywatnego. Oznacza to, że studenci w niekorzystnej sytuacji mogli zyskać dostęp przede wszystkim do instytucji o niższym statusie, w tym tych znajdujących się w mniejszych miejscowościach, które są zazwyczaj instytucjami pobierającymi czesne” (Santiago et al. 2007: 36).

kontynentalnej dominowała do niedawna idea selektywnego i limitowanego dostępu do szkolnictwa wyższego opartego na wynikach w nauce. W Polsce udało się otwarcie tradycyjnie elitarnego, zamkniętego systemu edukacyjnego na nowe grupy społeczne po 1989 r. – jak się wydaje, zwłaszcza w sensie ilościowym – dzięki procesom prywatyzacji (zob. Kwiek 2009a, Kwiek 2010) – zewnętrznej (a więc dzięki powstaniu prężnego sektora prywatnego) i wewnętrznej (czyli dzięki powstaniu rozbudowanego systemu płatnych studiów zaocznych/ niestacjonarnych w sektorze publicznym). W skali globalnej najczęstszym rozwiązaniem dylematu finansowania gwałtownie rosnących systemów edukacyjnych – z powodów demograficznych (coraz młodsze społeczeństwa Trzeciego Świata) i socjologiczno-ekonomicznych (wiara w ekonomiczną moc wykształcenia, poparta globalnymi danymi porównawczymi na temat wysokiej premii płacowej za wykształcenie) – jest rozwój płatnego, nieselektywnego i nieelitarnego systemu prywatnego o orientacji zawodowej, kształcącego przede wszystkim na studiach pierwszego stopnia. Największym polskim problemem pod tym względem jest wartość wykształcenia (i wartość dyplomów) otrzymywanego w okrojonym trybie niestacjonarnym, czyli wartość ponad połowy wszystkich nowych dyplomów (79 procent z sektora prywatnego i 37 procent z sektora publicznego w 2007 r.).

Warto postawić pytanie, dlaczego w Polsce, w przeciwieństwie do większości krajów transformacji ustrojowej Europy Środkowej i Wschodniej oraz Azji Środkowej (jak również krajów Zachodnich Bałkanów) okres transformacji postkomunistycznej przyniósł ze sobą, jak się wydaje – chociaż nie analizujemy tu szczegółowo problematyki równości szans edukacyjnych i nierówności edukacyjnych analizowanej dokładnie w licznych pracach polskich badaczy¹⁷ – zmniejszenie nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego? I to zarówno w kategoriach dostępu typu I (*ile?*), jak i – a może przede wszystkim – w kategoriach dostępu typu II (*kto?*; w systemach sprawiedliwego dostępu do szkolnictwa wyższego, przekrój studentów przypomina coraz bardziej przekrój społeczeństwa jako całości, co pokazuje „indeks sprawiedliwości edukacyjnej”, rozwijany przez Alexa Ushera i Amy Cervenana, 2005: 14 nn.). Co leżało u podstaw niewątpliwego sukcesu polskiej polityki edukacyjnej z perspektywy sprawiedliwego/równego dostępu do szkolnictwa wyższego (którego świadectwem jest na przykład wzrost udziału studentów z rodzin o niższym kapitale społecznym i niższym statusie materialnym i społecznym, zwłaszcza z rodzin wiejskich, z 2 procent w 1990 do 10 procent w 2002 i 20 procent w 2005 oraz wzrost całkowitej liczby studentów z około 400.000 w 1990 do niemal 2.000.000 od roku 2005 w kolejnych latach; zob. OECD 2006a i OECD 2006b, Raport Młodzi 2005)?¹⁸

Uważamy, że można postawić następującą hipotezę dotyczącą sukcesu Polski (którą można by poddać sprawdzeniu również w innych wybranych krajach naszego regionu): kluczową rolę w bezprecedensowych zmianach w szkolnictwie wyższym

¹⁷ Zwłaszcza Henryka Domańskiego, Ireneusza Białeckiego, Ryszarda Borowicza, Krystyny Szafraniec, Ewy Świerzbowskiej-Kowalik, Krzysztofa Wasielewskiego, Zbigniewa Sawińskiego i innych.

¹⁸ Jednocześnie dane dotyczące Polski nie muszą być jednoznaczne – np. Bank Światowy w swoim najnowszym opracowaniu, w oparciu o analizę BAEL GUS dochodzi do wniosku, że nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego w latach 2003-2007 rosły (World Bank 2010: 38 nn.).

prowadzących do szerszego dostępu do edukacji na wyższym poziomie odegrały siły rynkowe, prywatyzacja (w obydwu formach: rozwój sektora prywatnego i rozwój płatnej części sektora publicznego, czyli studiów zaocznych), specyficzna forma przedsiębiorczości akademickiej (inaczej niż w krajach zachodnich – związana z kształceniem, a nie z badaniami naukowymi) uczelni publicznych oraz swoista konkurencja o studentów w ramach płatnej formy studiów (równoległe ze ścisłą symbiozą, przede wszystkim kadrową) między uczelniami publicznymi i prywatnymi, która pojawiła się wraz z pierwszymi uczelniami prywatnymi w 1990 roku. Konkurencja ta stawała się coraz bardziej instytucjonalnie wymagająca, a miała miejsce między uczelniami publicznymi i prywatnymi, samymi uczelniami publicznymi i samymi uczelniami prywatnymi; z kolei duch przedsiębiorczości akademickiej związanej z badaniami naukowymi pojawił się przynajmniej w niektórych segmentach najlepszych uczelni publicznych i, chociaż bardzo okazjonalnie, na niektórych uczelniach prywatnych, a (specyficznej) przedsiębiorczości akademickiej związanej z kształceniem – w dużej części obydwu sektorów. Obok potężnej (i tradycyjnej, trwającej od dziesięcioleci) rywalizacji o bezpłatne miejsca na dziennych studiach na uczelniach publicznych, od początku lat dziewięćdziesiątych pojawiła się możliwość studiowania na nowych, prywatnych uczelniach (na początku w olbrzymiej większości wyłącznie na poziomie licencjackim) oraz na płatnych studiach zaocznych oferowanych przez uczelnie publiczne. W ciągu piętnastu lat (1990-2005) polski system szkolnictwa wyższego powiększył się pięciokrotnie, otwierając się o wiele szerzej – chociaż z różnych przyczyn nie od razu – na środowiska społeczne reprezentowane na uczelniach jedynie marginesowo w czasach stosunkowo elitarnych i zamkniętych uniwersytetów czasów komunizmu. Studentów przybywało regularnie aż do połowy pierwszej dekady nowego wieku (zatrzymanie dalszych wzrostów systemu nastąpiło trwale dopiero w 2005 roku i trwa do dzisiaj) i coraz większa ich część, zwłaszcza na początku wieku, pochodziła z rodzin tradycyjnie uboższych kulturowo i ekonomicznie. Rosnącej dostępności szkolnictwa wyższego towarzyszyły mechanizmy finansowania poprzez czesne, które z kolei w 1998 uzupełniono mechanizmami kredytów studenckich.¹⁹ Co zadziwiające, podobne zjawisko – przynajmniej w takiej skali – nie pojawiło się w innych krajach transformacji ustrojowej. Polska reprezentuje także wyjątkowo wysoki indywidualny poziom zwrotu z inwestycji w szkolnictwo wyższe (abstrahując od tego, czy w indywidualnych przypadkach są to inwestycje prywatne czy publiczne, czyli od tego, czy ponoszone są przez państwo poprzez podatki czy przez studentów i ich rodziny poprzez czesne), czyli bardzo wysoką premię płacową za wyższe wykształcenie – poziom dochodów absolwenta uczelni w latach 1998-2004 wynosił około 160 procent przeciętnego dochodu,²⁰ a ich poziom bezrobocia był w tym okresie stosunkowo niski, niemal porównywalny z poziomem rejestrowanym w najważniejszych gospodarkach europejskich.

¹⁹ Kontekst amerykański kredytów studenckich, zob. w Johnstone 2005; a kontekst globalny – w Salmi and Hauptman 2006.

²⁰ Najwyższy poziom zwrotu z inwestycji w edukację na poziomie wyższym (zdobytą w programach typu A i zaawansowanych programach badawczych) spośród krajów OECD notują Węgry (275 procent), a za nimi są Stany Zjednoczone i Finlandia (odpowiednio 198 i 188 procent, OECD 2005a: 130, zob. Boarini and Strauss 2007).

Sektor publiczny stosunkowo szybko znalazł własny sposób radzenia sobie z chronicznym, strukturalnym i głębokim niedofinansowaniem, zwany przez nas *wewnętrzną prywatyzacją* polskiego szkolnictwa wyższego (w odróżnieniu od *prywatyzacji zewnętrznej*, czyli otwierania nowych, prywatnych instytucji: zaczął oferować w coraz większym zakresie płatne studia zaoczne. Ten model studiowania był znany przed 1989 r., ale jego rola była stosunkowo ograniczona w tym okresie, a dostępność ograniczała się do pracujących dorosłych, którzy nie ponosili kosztów studiów. Od połowy lat 90-tych ubiegłego stulecia radykalnie zatem wzrosła finansowa rola opłat za studia podejmowane w tym modelu, zarówno w budżetach poszczególnych uczelni, jak i w całości budżetu szkolnictwa wyższego. Studenci zaocznicy po 1989 r. w olbrzymiej mierze byli w tradycyjnym wieku dla podejmowania studiów w Polsce (19-24 lata) i najczęściej nie byli w stanie dostać się na bezpłatne miejsca na tych samych uczelniach. Przez ostatnich dziesięć lat, udział wpływów z opłat za studia zaoczne w budżecie instytucji publicznych był bardzo wysoki, chociaż różnił się znacząco w zależności od typu instytucji. Bez tej specyficznej formy prywatyzacji (charakterystycznej w różnej mierze dla większości krajów transformacji ustrojowej w Europie, zob. Levy and Slantcheva 2007, Wells et al. 2007, Tomusk 2006), prowadzącej do coraz większego finansowego uzależnienia od studentów zaocznych, polski sektor państwowy wyglądałby dzisiaj zupełnie inaczej. Choćby byłyby mu ciężko przetrwać trudne czasy ekonomiczne, to zarazem nie byłby ukształtowany przez kulturę stosunkowo łatwego (na części wydziałów) pieniądza, którego zdobywanie nie wymagało od kadry akademickiej w zasadzie żadnych specjalnych umiejętności – poza dydaktycznym, niekonkurencyjnym trwaniem w publicznym systemie. Po niemal dwudziestu latach obowiązywania takiej kultury dydaktyki, kadra akademicka z dużymi oporami będzie musiała powracać – w sytuacji zmian demograficznych i szerszych zmian w świadomości studentów – do prestiżowych na gorszych uczelniach, a na najlepszych uczelniach – do podstawowych zadań, czyli uprawiania badań naukowych. Wygodne funkcjonowanie w bezpiecznym, subsydiowanym przez państwo, dofinansowywanym stosunkowo lekką ręką, pozbawionym jakiegokolwiek konkurencji systemie szkolnictwa publicznego, bardzo często w powiązaniu z równoległym funkcjonowaniem administracyjno-dydaktycznym w sektorze prywatnym spowodowało uwiad chęci i możliwości uprawiania badań naukowych na średnim poziomie (zachowując odpowiednie proporcje i pamiętając o ograniczeniach strukturalnych) z czasów sprzed 1989 r. Nas interesuje tu jednak pozytywny aspekt tych procesów, mianowicie ekspansja polskiego systemu edukacyjnego. Gdyby nie otwarcie się uczelni publicznych na setki tysięcy nowych studentów, ekspansja owa byłaby całkowicie uzależniona od rozwoju sektora prywatnego, który nie byłby w stanie sprostać niespodziewanie rosnącym wymaganiom edukacyjnym polskiej młodzieży. Przez ostatnich dziesięć lat instytucje publiczne były coraz bardziej uniezależnione od dotacji państwowych, których udział w strukturze przychodów uczelni zmniejszył się z 71,4% do 66,2% w przypadku uniwersytetów i z 56,3% do 51,6% w przypadku akademii (dziś: uniwersytetów) ekonomicznych (jedynym wyjątkiem były w tym okresie uczelnie techniczne, w przypadku których udział dotacji państwowych pozostawał przez ostatnich dziesięć lat taki sam i wynosił ok. 80% (dane GUS SWF 1998-2008).

Potęzną transformację struktury populacji studentów w sektorze publicznym w okresie ostatnich dwóch dekad – w ramach której dzisiaj 36,5% studentów w sektorze publicznym stanowią studenci zaoczni (zwani dzisiaj niestacjonarnymi), w porównaniu z 81,6% studentów zaocznych w sektorze prywatnym w 2008 r. (GUS SWF 2009: 49) – można z powodzeniem wiązać z pojawieniem się na początku lat 90-tych tego nowoodkrytego źródła finansowania niespodziewanie biedniejących w pierwszej dekadzie transformacji ustrojowej instytucji publicznych. (Koszty tej ekspansji w odniesieniu nie do studentów, ale do kadry akademickiej i jej etosu, kultury funkcjonowania na uczelniach, indywidualnego rozwoju oraz do kultury instytucjonalnej naszych uczelni – przyjdzie nam dopiero płacić w formie rosnącego zapóźnienia badawczego polskich uczelni w stosunku do innych krajów OECD i UE i braku konkurencyjności polskich naukowców w staraniach o międzynarodowe, głównie unijne, środki na badania naukowe).

Niezależnie od tego, jakie dzisiaj prezentujemy interpretacje tych procesów oraz do jakich ówczesnych oficjalnych dokumentów uniwersyteckich byśmy sięgali, trzeba podkreślić, że najważniejszym wymiarem prywatyzacji wewnętrznej był od samego początku wymiar finansowy (a nie np. motywacja związana z poszerzaniem dostępu do edukacji, czy też z jego sprawiedliwością/równością, czyli stawiany w centrum debat politycznych w krajach zachodnich w okresie masyfikacji ich systemów problem *widening participation* czy też *equitable access to higher education*). Istniał jeden główny cel: dodatkowe dochody dla kadry akademickiej i, poniekąd pośrednio, dodatkowe dochody dla uczelni w postaci narzutów instytucjonalnych. Na uczelniach pojawiły się dwa rodzaje studentów (dzienni i zaoczni, niemal zawsze słabsi pod względem akademickim), dwa rodzaje programów nauczania (zwykły i okrojony merytorycznie i kadrowo program dla studentów zaocznych) i dwie części tygodnia – dni powszednie i weekend (oddawany na potrzeby studentów zaocznych). Dodatkowo, z perspektywy społecznej dostępności studiów, coraz bardziej, zwłaszcza na tych kierunkach studiów, które tradycyjnie prowadziły do najlepiej płatnych i najbardziej prestiżowych zawodów – takich jak prawo, ekonomia, finanse – pojawiły się dwa rodzaje studentów: ci o dużym kapitale społecznym i kulturowym (zazwyczaj wywodzący się z rodzin o średnim i wysokim statusie społecznym i ekonomicznym, czyli z rodzącej się klasy średniej) oraz ci, którzy pochodzili z rodzin o niższym statusie społecznym i ekonomicznym, o niższym kapitale społecznym i kulturowym (i którzy przed 1989 r. w praktyce, pomimo prób preferencyjnego traktowania i wykorzystywania formuły punktów za pochodzenie społeczne, byli skutecznie odcięci od studiów). Studenci o wysokim kapitale społecznym i kulturowym, upraszczając, studiowali w zasadzie na bezpłatnych studiach dziennych, a studenci o niższym kapitale – studiowali na płatnych studiach zaocznych lub na płatnych dziennych lub zaocznych studiach w sektorze prywatnym, wydatnie poprawiając dochody kadry akademickiej i samych uczelni publicznych w pierwszym przypadku i poprawiając dochody kadry akademickiej z sektora publicznego i budując nowy sektor prywatny w przypadku drugim. Ekspansja ilościowa polskiego systemu edukacyjnego otworzyła go na nowe segmenty społeczeństwa, ale owi nowi studenci w większości trafiali na gorsze pod względem akademickim formy studiów, czyli albo na studia zaoczne do sektora publicznego lub do sektora prywatnego. Prywatyzacja sektora publicznego nie zmieniła w sposób zasadniczy społecznego składu populacji studenckiej na elitarnych

uniwersytetach, chociaż wraz z ekspansją całego systemu, słabsze grupy społeczno-ekonomiczne są szerzej na nich obecne, zwłaszcza w ramach płatnych studiów zaocznych i w ramach kierunków tradycyjnie mniej prestiżowych (i prowadzących do mniej lukratywnych zawodów).²¹

Ekspansja owa w praktyce oznaczała zmieniony skład społeczny populacji studentów w szkolnictwie wyższym jako całości: tradycyjnie zamknięty i elitarny system otworzył się (dzięki, jak powiedziałby Martin Carnoy, reformom typu *finance-driven*, czyli tutaj: prywatyzacji; a nie reformom *equity-driven* czy *competitiveness-driven*, jak w wielu innych systemach europejskich, zob. różnice założeń trzech typów reform w Carnoy 1999: 37-46) na nowe segmenty społeczeństwa. W okresie komunizmu poziom uczestnictwa w szkolnictwie wyższym był stosunkowo niski, a dostęp doń – zamknięty: liczba studentów wynosiła pomiędzy 250.000 i 470.000 (w szczytowym okresie lat 70-tych).²² Co ciekawe, o ile całkowita liczba miejsc w sektorze publicznym w latach 1990-2007 zwiększyła się o 225% (z 400.000 w 1990 do 1.300.000 w 2007), o tyle całkowita liczba miejsc najcenniejszych, czyli miejsc w systemie bezpłatnym, zwiększyła się tylko o 165% (z ok. 300.000 do ok. 800.000). Na trzech najlepszych polskich uniwersytetach (UW, UJ i UAM) liczba studentów studiów dziennych, zwłaszcza magisterskich, zwiększyła się w tym samym czasie o nie więcej niż 100%. Oznacza to w praktyce, że najlepsze polskie uniwersytety (które w kontekście zachodnim nazywałoby się uniwersytetami badawczymi, czyli *research-intensive*) nie otwierały się tak szeroko na nowych studentów w dziennym trybie studiowania jak pokazywałyby zbiorcze, ogólnopolskie statystyki, w warunkach niedofinansowania infrastruktury itp., aby uniknąć przeludnienia i ostrego pogorszenia jakości kształcenia (choć największy wzrost liczby studentów miał miejsce na wybranych kierunkach: prawnych, ekonomicznych czy pedagogicznych). A zatem opłaty za studia jako nowe źródło finansowania sektora publicznego istotnie zmieniły skład społeczny polskich studentów, ale zarazem najlepsze polskie uczelnie, jak się wydaje, nie dopuszczały do radykalnego pogarszania się jakości kształcenia w przypadku swoich tradycyjnych (również tradycyjnych w sensie pochodzenia społeczno-ekonomicznego) studentów dziennych. Szeroko krytykowane pogorszenie jakości kształcenia w sektorze publicznym ogólnie dotykało przede wszystkim owych nowych studentów płatnych studiów zaocznych/niestacjonarnych.

Koszty takiej bezprecedensowej ekspansji systemu szkolnictwa wyższego w Polsce są jednak poważne, a jej negatywne konsekwencje wymagają szczegółowego namysłu (i równie szczegółowych badań socjologicznych): koszty te to choćby niski

²¹ Ale z pewnością nie mamy w Polsce do czynienia z sytuacją, w której najbardziej elitarne uczelnie to – jak Oxford i Cambridge w Wielkiej Brytanii (i w dużej mierze uniwersytety Ivy League w USA) – *closed shop of the middle classes* czy *gatekeepers to the elite* (Furlong and Cartmel 2009: 17). Jak piszą Brown i Hesketh: „'najlepsze' firmy chcą rekrutować 'najlepszych' ludzi, którzy najprawdopodobniej kształcą się na 'najlepszych' uniwersytetach', ponieważ to do nich jest najtrudniej się dostać” (Brown and Hesketh 2004: 11). Polski system edukacyjny jest nieporównywalnie bardziej otwarty na mobilność społeczną (co historycznie przypisywać można epoce komunistycznej, a praktycznie – funkcjonującej niemal dwadzieścia lat mobilności studentów i wieloletowości kadry akademickiej).

²² W 1965 r. liczba studentów wynosiła 252.000, w 1970 r. – 331.000, w 1975 r. – 468.000, w 1980 r. – 454.000, w 1985 r. – 341.000 i w 1989 r. – 377.000 (Duczmal 2006: 187).

poziom jakości kształcenia w systemie jako całości i problemy z finansowaniem publicznego szkolnictwa wyższego (OECD 2006b: 18, OECD 2006c: 105nn) oraz rosnące napięcie między rozwojem ilościowym/ekspansją systemu a standardami jakości kształcenia i badań naukowych, zwłaszcza w połowie lat dziewięćdziesiątych (OECD 2006a: 14). Ekspansja systemu edukacji w Polsce powinna być ujmowana w kontekście porównawczym najważniejszych gospodarek OECD i wybranych krajów transformacji ustrojowej po to, aby obok jej sukcesów dostrzec także jej niewątpliwe (choć raczej nieuniknione) ograniczenia i niepowodzenia. Pięciokrotny wzrost liczby studentów w latach 1990-2005 oraz dziesięciokrotny wzrost udziału studentów z rodzin najuboższych, czyli fundamentalnie zmieniony skład społeczny populacji polskich studentów – zasługują na szczegółowe zbadanie. (Z punktu widzenia bardziej ekonomicznego, zdajemy sobie rzecz jasna sprawę z tego, że najwyższy zwrot z inwestycji w kapitał ludzki przynoszą inwestycje w kształcenie na poziomie przedszkolnym i szkolnym; następnie wraz z wiekiem stopa zwrotu z inwestycji spada wraz z wiekiem osoby uczącej się, niezależnie od jej pochodzenia społecznego, a dla szkolnictwa wyższego i kształcenia ustawicznego spada gwałtowniej dla dzieci z rodzin o niższym kapitale społecznym, zob. raport dla Komisji Europejskiej, Wößmann and Schütz 2006: 11).²³

Kluczowym czynnikiem decydującym o rosnącej równości szans edukacyjnych było stosunkowo liberalne podejście państwa i jego agend (zwłaszcza ministerstwa edukacji) do rozwijającego się gwałtownie od początku lat dziewięćdziesiątych prywatnego szkolnictwa wyższego. Jego dramatyczny wzrost w pierwszej dekadzie transformacji ustrojowej, a następnie wyraźna konsolidacja w jej drugiej dekadzie mogły mieć miejsce z racji, z dłuższej perspektywy słusznej, „polityki braku polityki” (*policy of non-policy*) (zob. Kwiek 2008c; o *legal vacuum*, w której zrodził się sektor prywatny w Rumunii czy Bułgarii piszą Slantcheva i Levy 2007). Badania prowadzone w innych krajach naszego regionu pokazują w tym kontekście wyjątkowość Polski: w olbrzymiej większości innych krajów naszego regionu dominowały często surowe prawa i ostre regulacje, blokujące ekspansję prywatnego (ale i publicznego, w tym jego płatnej części) sektora edukacyjnego. Polska ekspansja edukacyjna była możliwa dzięki wyjątkowo sprawnemu i stosunkowo szybkiemu zróżnicowaniu systemu (i dzięki jego od początku szerzej niekwestionowanej dwupoziomowości, zanim jeszcze zaczęto poważnie rozważać dwupoziomowość proponowaną przez Proces Boloński niemal 10 lat później, w oparciu o doświadczenia anglosaskie: system licencjacki i magisterski; dzięki nowym, bardziej elastycznym trybom studiowania, które pozwoliły studentom z rodzin mniej zamożnych zarazem pracować i studiować; i wreszcie dzięki rozwojowi potężnego, prywatnego sektora szkolnictwa zawodowego). Tego typu wielopłaszczyznowe zróżnicowanie systemu było w owym czasie niezwykle rzadkie w innych krajach postkomunistycznych, w których dominowało, i często nadal dominuje, głębokie przywiązanie do idei

²³ W przypadku studentów sektora prywatnego i płatnych studiów zaocznych oferowanych przez uczelnie publiczne w Polsce, mówiąc najogólniej, mamy jednak do czynienia przede wszystkim ze studentami, którzy inwestują dzisiaj prywatne pieniądze w swoje wykształcenie, i nie ma tu mowy o malejącym zwrocie z *publicznych* inwestycji.

tradycyjnego, elitarnego szkolnictwa wyższego, opartego na tradycyjnych uniwersytetach narodowych, do tego najczęściej zlokalizowanych w stolicach.²⁴

Czynnikami towarzyszącym wzrostowi równości szans edukacyjnych i otwartości systemu szkolnictwa wyższego były stosunkowo liberalne mechanizmy zapewniania jakości kształcenia oraz procedury licencjonowania i akredytacji stosowane wobec nowego sektora prywatnego w momencie jego powstawania oraz w pierwszej dekadzie jego funkcjonowania (lata dziewięćdziesiąte). Jednak wyraźne pogorszenie jakości kształcenia, na krótką metę, trzeba uznać za poważne ograniczenie tego sposobu na bezkosztową – albo inaczej mówiąc, sfinansowaną przez samych studentów – ekspansję systemu edukacyjnego. Przypuszczalnie większym problemem polskiego szkolnictwa wyższego, z dłuższej perspektywy, okaże się jednak postępujący proces deprecjacji badawczej misji uczelni, w tym przede wszystkim badawczej misji uniwersytetów. Kadra akademicka uniwersytetów w dziedzinach humanistycznych, społecznych i ekonomicznych, od kilkunastu lat zajmująca się przede wszystkim pracą dydaktyczną, w zmieniającej się sytuacji finansowej i demograficznej polskich uczelni nie będzie w stanie powrócić do dobrych tradycji prowadzenia badań naukowych na średnim poziomie. W tym samym czasie najlepsze uniwersytety Zachodniej Europy stają się coraz bardziej skoncentrowane na badaniach naukowych (*research-intensive*), i są coraz bardziej finansowane przez pozabudżetowe, trudno dostępne i niezwykle konkurencyjne środki na badania w ramach tzw. trzeciej misji uniwersytetów (oraz przez konkurencyjne fundusze na badania, w dwóch trzecich państwowe i w jednej trzeciej prywatne, jak się powszechnie przyjmuje w Europie, zob. CHEPS 2010b). Obniżoną jakość kształcenia można uznać za chwilowy (choć z drugiej strony aż dziesięcioletni) koszt otwierania (stosunkowo zamkniętego i elitarnego) systemu edukacji na nowe grupy społeczne, uprzednio w nim w sposób proporcjonalny nie reprezentowane. Natomiast dzisiejszą praktyczną niezdolność podejmowania zaawansowanych badań naukowych na średnim, europejskim poziomie przez olbrzymią część polskich uniwersytetów, przede wszystkim w wymienionych dziedzinach, trzeba uznać za koszt o wiele bardziej dotkliwy dla całości systemu edukacji i przyszłego funkcjonowania polskiej nauki w nauce europejskiej, zwłaszcza w części finansowanej przez UE.²⁵

²⁴ Przykłady hegemonii narodowych uniwersytetów zlokalizowanych w stolicach obejmują choćby kraje nadbałtyckie, Węgry, Czechy i Słowację, Słowenię i pozostałe kraje powstałe po upadku federacji jugosłowiańskiej.

²⁵ Procesów powyższych nie da się oddzielić od niedofinansowania uczelni i kadry akademickiej. W globalnej perspektywie porównawczej, sytuacja materialna polskiej kadry akademickiej w oparciu o podstawową pensję w podstawowym miejscu pracy wygląda bardzo źle – ale też bez dalszego zróżnicowania systemu szkolnictwa wyższego (jednostki elitarne – średnie – pozostałe) oraz bez uelastycznienia systemów akademickich wynagrodzeń (analogicznie kadra najlepsza – średnia – pozostała, w sytuacji gdyby ta ostatnia miałaby okazać się niezbędna dla funkcjonowania całości systemu), trudno wyobrazić sobie poważniejsze zmiany. Tradycyjnie w badaniach edukacyjnych przyjmuje się, że wynagrodzenia profesury (*tenured* w USA, najwyższych kategorii w największych systemach europejskich – czyli w Polsce profesora zwyczajnego) w świecie zachodnim powinny wystarczać na to, co Philip G. Altbach, bodaj największy dzisiaj autorytet w międzynarodowych, globalnych badaniach profesji akademickiej, nazywa *middle-class lifestyle*, czyli styl życia klasy średniej: profesorowie uczelni badawczych „muszą być

Kolejnym czynnikiem sprzyjającym rosnącemu dostępowi do edukacji była rosnąca społeczna legitymizacja prywatnego szkolnictwa wyższego i jego rosnące publiczne uznanie: sektor ten od samego początku nie miał dostępu do subsydiów państwowych w jakiegokolwiek formie i w sensie finansowym był całkowicie zdany na samofinansowanie poprzez czesne. Jego rozwój był edukacyjnym odbiciem transformacji ekonomicznej w stronę gospodarki rynkowej i transformacji społecznej w stronę bardziej rynkowo zorientowanego sposobu myślenia o (zarówno publicznych, jak i prywatnych) usługach społecznych w ogóle. Kolejnym sprzyjającym czynnikiem była specyficzna (w przeważającej mierze nakierowana na kształcenie) forma przedsiębiorczości akademickiej uczelni publicznych: liberalna polityka edukacyjna pozwoliła na wprowadzanie na wielką skalę płatnych studiów zaocznych (oraz towarzyszących im nowych mechanizmów finansowania edukacji) w niedofinansowanym sektorze publicznym. Taka – w owym okresie – niezwykle ograniczona interwencja państwa, pomoc poprzez dostarczanie elastycznych, minimalnych „ram możliwości” (*enabling frameworks*, zob. World Bank 2002: 83) funkcjonowania szkolnictwa wyższego, przyczyniła się do pięciokrotnego wzrostu liczby studentów dziennych i zaocznych w sektorze publicznym między 1990 i 2005. Liczba ta jednak od kilku lat stopniowo się zmniejsza – i rośnie udział sektora prywatnego.²⁶ Kluczową rolę w okrzepnięciu trendu rosnącego sprawiedliwego dostępu do edukacji na poziomie wyższym odegrała również reforma strukturalna wszystkich poziomów szkolnictwa rozpoczęta w 1999 – która obecnie sięga już poziomu szkolnictwa wyższego, z obiektywną i standardową „nową maturą”, której

trwałymi członkami klasy średniej w swoich krajach” (Altbach 2007c: 105). Warunek ten jest nie do spełnienia w systemach peryferyjnych – i między innymi ten czynnik odróżnia peryferia od naukowego centrum świata. Dzisiaj, jak się wydaje, warunek ten w Polsce nie jest spełniony w przypadku pensji pochodzącej z jednego miejsca pracy, bez dodatkowych źródeł wynagrodzeń. Zob. zwłaszcza ostatnie badania globalne kierowane przez Altbacha, *International Comparison of Academic Salaries*, które pokazują stagnację pensji uniwersyteckich – w porównaniu z rosnącymi zarobkami profesjonalistów, zwłaszcza w sektorze prywatnym (Rumbley, Pacheco and Altbach 2008). Można powiedzieć – odwołując się do badań Roberta H. Franka z Cornell University – że olbrzymim problemem dla kadry akademickiej w świecie, nie tylko w Polsce – jest dobrostan subiektywny (*subjective well-being*). Zmienia się poczucie tego, co klasa średnia uważa za punkt wyjścia: rosnące zarobki innych profesjonalistów powodują rosnące koszty utrzymania w dobrej lokalizacji o dobrych szkołach publicznych, globalnie rośnie standard nieruchomości i stylu życia, który uważa się za odpowiadający klasie średniej. Doganianie stylu życia klasy średniej przez nawet najwyższej rangi kadre akademicką (już nie tylko w systemach peryferyjnych, ale również w USA) staje się coraz trudniejsze. Jak powiada tytuł książki Franka: rosnące nierówności uderzają w klasę średnią *Falling Behind: How Rising Inequality Harms the Middle Class* (Frank 2007), a wśród niej jeszcze mocniej, dodajmy, uderzają w jej tradycyjny komponent w okresie powojennym – profesurę uniwersytecką.

²⁶ Struktura ogółu studentów w Polsce w 2008 r. wyglądała następująco: całkowita liczba studentów 1,927 tys., podzielona niemal równo między dwa główne tryby studiowania: dzienne/stacjonarne (928 tys.) i zaoczne /niestacjonarne (999,6 tys.); w sektorze publicznym studiowało 1,268 tys. studentów, a w prywatnym – 659 tys. (34 procent), w tym 539 tys. w trybie niestacjonarnym (GUS SWF 2009: 49).

wyniki w postaci punktacji przekładają się w sposób bezpośredni na wyniki selekcji na studia (państwowych) szkół wyższych.

Polska, w przeciwieństwie do większości innych krajów transformacji ustrojowej Europy Środkowej i Wschodniej oraz Azji Środkowej, może być śmiało uznawana za przykład *success story* w dziedzinie rosnącej dostępności do szkolnictwa wyższego, a być może również mogłaby dawać przykłady „dobrych praktyk” tym krajom transformacji, w których różnica w stopie partycypacji w szkolnictwie wyższym w porównaniu z najważniejszymi krajami OECD nie zmniejsza się, ale najczęściej wręcz się powiększa.²⁷ W Polsce zarówno ogólna liczba studentów, jak i udział w szkolnictwie wyższym studentów z rodzin uboższych (zwłaszcza od początku nowej dekady) uległ znaczącemu zwiększeniu (OECD 2006a: 55). Rośnie wyraźnie międzypokoleniowa mobilność społeczna, co odzwierciedla rosnącą równość szans. Jak definiuje ją OECD:

międzypokoleniowa mobilność społeczna odnosi się do relacji między statusem socjoekonomicznym rodziców a statusem socjoekonomicznym, jaki ich dzieci osiągną jako osoby dorosłe. Inaczej mówiąc, mobilność odnosi się do zakresu, w jakim jednostki przesuwają się w górę (lub w dół) drabiny społecznej w porównaniu z ich rodzicami. Społeczeństwo można uważać za mniej lub bardziej mobilne w zależności od tego, czy związek między statusem społecznym rodziców i statusem społecznym ich dzieci jako osób dorosłych jest silny czy słaby. W społeczeństwie stosunkowo niemobilnym, zarobki, wykształcenie czy zawód jednostki są silnie powiązane z zarobkami, wykształceniem czy zawodami ich rodziców (OECD 2010a: 122).²⁸

Największy wzrost liczby studentów w większości krajów transformacji ustrojowej miał miejsce w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, a więc zaraz po upadku komunizmu. Jeśli spojrzeć się na mapę sposobów ograniczeń liczby miejsc dostępnych

²⁷ Paradoksalnie, u progu transformacji w krajach postkomunistycznych dość powszechnie uważano, że systemy edukacyjne należą do niewielu sfer funkcjonowania państwa, które nie potrzebują radykalnej naprawy i szybkiego dostosowania do warunków gospodarki kapitalistycznej. Szybko okazało się jednak, że wrażenie to było mylne (zob. Barr 2005: 207, Barr 1994: 260, World Bank 2000b: 2).

²⁸ Zatem sukces w zakresie sprawiedliwego dostępu do szkolnictwa wyższego można mierzyć rosnącym udziałem w edukacji na wyższym poziomie studentów z rodzin o niskim statusie społecznym i ekonomicznym: w Polsce w latach 2002 i 2005 udział studentów, których matki miały tylko wykształcenie podstawowe zwiększył się z dwuipółkrotnie, z 7 do 18 procent, a studentów, których matki miały wykształcenie średnie zawodowe również zwiększył się niemal dwukrotnie, z 13 do 23 procent. W przypadku matek z wykształceniem policealnym i wyższym, wzrost ten, co jest pewnym zaskoczeniem, ale co pozostaje w zgodzie z tezami o nasyceniu rynku edukacyjnego przez dzieci z (umownie nazywanej na Zachodzie) klasy średniej, był marginalny (z 53 do 55 procent, zob. Raport Młodzi). Międzypokoleniowa mobilność społeczna w Polsce rośnie i jest stosunkowo wysoka; w kategoriach zarobków, możemy mówić o premii (*wage premium*) za dorastanie w rodzinie lepiej wykształconej i karze (*wage penalty*) za dorastanie w rodzinie mniej wykształconej. OECD ocenia, że obie są wysokie szczególnie w krajach południowej Europy oraz w Wielkiej Brytanii i Irlandii (OECD 2010b: 183).

w publicznym szkolnictwie wyższym, to można dostrzec uderzającą różnicę między Europą Środkową i Wschodnią i Skandynawią (oraz Wielką Brytanią, Irlandią, Hiszpanią i Portugalią) z jednej strony, gdzie doboru kandydatów dokonują instytucje edukacyjne, a resztą Europy kontynentalnej, w tym Włochami, Francją, Niemcami, Holandią, Belgią i Austrią, gdzie istnieje nieograniczony dostęp do miejsc na większości kierunków studiów. W nowych krajach członkowskich EU, liczba miejsc na studiach jest ograniczona na wszystkich kierunkach poprzez finansowanie publiczne – a zwiększoną dostępność studiów bez zwiększania finansowania (lub bez jego zmniejszania w przeliczeniu na studenta) można uzyskać, tak jak w Polsce, poprzez rozwój szkolnictwa prywatnego lub płatnego trybu w sektorze publicznym (czyli studia zaoczne). Największy wzrost liczby studentów na początku nowego stulecia w Europie zanotowały Polska i Rumunia (czyli dwa kraje o największym udziale szkolnictwa prywatnego w Europie), oraz trzy państwa nadbałtyckie.²⁹

Chroniczne niedofinansowanie publicznego szkolnictwa wyższego w większości krajów transformacji ustrojowej oznaczało permanentne poszukiwanie tymczasowych rozwiązań prawnych, finansowych i organizacyjnych. Niektóre z tych rozwiązań – na przykład współodpłatność za studia (*cost-sharing*, termin wykuwany od 30 lat przez D. Bruce Johnstone'a) w sektorze publicznym dla studentów studiujących w trybie zaocznym, podobnie jak w modelu *full-cost recovery* dla studentów wszystkich trybów w sektorze prywatnym, czy też zielone światło dla ekspansji akredytowanego sektora prywatnego dawane przez władze państwowe – stały się później częścią krajowej polityki edukacyjnej i edukacyjnego prawodawstwa. Poszukiwanie przez uczelnie publiczne dodatkowych i często niepaństwowych/ pozabudżetowych dochodów (*non-core non-state income*) dopiero zaczyna być dostrzegane w polityce instytucjonalnej poszczególnych uczelni, i to raczej uczelni najlepszych (zob. Kwiek 2006b). Zarazem w sytuacji, w której koszty edukacji coraz szerzej rozkładają się między państwo i studentów/ich rodziców, kilka krajów transformacji ustrojowej (w tym Polska od 1998) z powodzeniem eksperymentuje, na razie na stosunkowo małą skalę, z nowymi systemami pożyczek studenckich.³⁰

Radykalnej ekspansji systemów edukacyjnych w Europie Środkowej i Wschodniej towarzyszyła surowość finansowa/finansowe zaciskanie pasa, pojawienie się mechanizmów rynkowych (czy quasi-rynkowych, zob. Temple 2006) w sektorze publicznym (wcześniej raczej odpornym na wpływy sił rynkowych) oraz ekspansja uczelni prywatnych. (Z perspektywy globalnej, europejskie kraje transformacji ustrojowej mogą dać interesujący wgląd we wprowadzane, o wiele szersze reformy sektora publicznego, między innymi w stronę wielofilarowych systemów emerytalnych i częściowo sprywatyzowanych systemów ochrony zdrowia, jak również wgląd w politykę w odniesieniu do prywatnych usługodawców w ogóle, w tym

²⁹ W latach 1998-2002, liczba studentów w EU-15 wzrosła o 16 procent, natomiast w tym samym czasie w Rumunii wzrosła o 61 procent, w Polsce o 60 procent, a na Litwie, Łotwie i w Estonii między 40 a 57 procent; w Czechach, na Słowacji i na Węgrzech wzrosła z kolei między 32 a 46 procent (zob. dane w bazie Eurydice).

³⁰ Zob. perspektywę międzynarodową i teoretyczną w: Johnstone 2006 oraz o działalności Banku Światowego w tej dziedzinie na Węgrzech, w Bułgarii i w Polsce w: Salmi 2006.

dostawców usług edukacyjnych, w warunkach potężnego, niezaspokojonego popytu na ich usługi).³¹

W sposób wyjątkowy w skali światowej, systemy szkolnictwa wyższego w takich krajach jak Polska niespodziewanie, po równie niespodziewanym upadku komunizmu, potrzebowały głębokich (głównie instytucjonalnych i strukturalnych) zmian (którym towarzyszyła liberalna polityka rządowa w stosunku do całego sektora edukacji na poziomie wyższym) wprowadzanych w stosunkowo krótkim czasie po to, aby móc zaspokoić potrzeby edukacyjne coraz bardziej zróżnicowanej i różnicującej się populacji studentów – w dużej mierze przedtem skutecznie (pomimo systemów preferencji) pozbawianej dostępu do elitarnych uniwersytetów. W systemach przechodzących ekspansję, ciężar kosztów edukacji coraz bardziej przenosi się jednak z państwa na studentów i ich rodziców, co prowadzi, również w Polsce, do gorących debat na temat opłat za studia, sprawiedliwości społecznej, równości szans edukacyjnych niezależnie od pochodzenia społecznego i sytuacji materialnej oraz roli ewoluujących publicznych, nominalnie bezpłatnych systemów edukacyjnych.³² Zmieniające się relacje między szkolnictwem wyższym a państwem, zwłaszcza w warunkach finansowego zaciskania pasa spowodowanego między innymi wyzwaniami globalizacyjnymi, kierują wyborami dokonywanymi w polityce edukacyjnej i dostarczają argumentacji stojącej za zmianami wprowadzanymi w prawach o szkolnictwie wyższym pozwalającymi stopniowo na większą (i głębszą) przedsiębiorczość akademicką, większą samodzielność i niezależność finansową uczelni publicznych oraz większą dostępność sektora prywatnego. Dochody państwa pochodzące z podatków były (i w wielu krajach naszego regionu nadal są) zbyt szczupłe, aby zaspokoić potrzeby rosnących i zarazem niedofinansowanych systemów publicznej edukacji, szkolnictwo wyższe w żadnym z nich nie otwierało (i w większości z nich nadal nie otwiera) listy publicznych priorytetów, a systemy te odpowiadały na finansowe ”zaciskanie pasa” (jak Paul Pierson napisał o całym sektorze państwowym) – w Polsce, Rosji, Rumunii, Bułgarii czy też na Ukrainie – poprzez wprowadzanie w życie zasady częściowej współodpłatności za studia, w różnych zresztą wariantach (zob. na ten temat artykuły Johnstone’a od 1998 do 2009, np. 2001, 2003).³³

³¹ Co pozostaje w pełnej zgodzie z tezą głoszoną przez instytucjonalizm w badaniach organizacji, iż ”zrozumienie zmiany wymaga informacji na temat tego, w jaki sposób różne typy instytucji pasują do siebie, na temat ich wzajemnych zależności i interakcji oraz tego, w jaki sposób zmiana w jednej instytucji jest powiązana ze zmianą w innych instytucjach” (Olsen 2008: 23-24).

³² Z perspektywy globalnej na temat współodpłatności za studia, zob. Teixeira, Johnstone et al. 2006; Salmi 2006, Marcucci and Johnstone 2006; Hennel and West 2005; poglądy Komisji Europejskiej w ostatniej dekadzie ewoluowały od negatywnych do neutralnych.

³³ Sporą przeszkodę w badaniach stanowi niewytlumaczalny brak udziału Polski w wieloletnich, porównawczych badaniach studentów europejskich, funkcjonujących pod hasłem EUROSTUDENT (zob. *Eurostudent 2005*, *Eurostudent 2008*), w których obecnie (2009) biorą udział wszystkie państwa UE oprócz Polski. Nasza wiedza o dwóch milionach studentów, z porównawczej perspektywy europejskiej, jest marginalna, tzn. przypadkowa (oparta na wycinkowych badaniach o małym zasięgu) i nie pozwalająca na szersze porównania w skali UE czy OECD. W związku z tym trudno sensownie zajmować się szczegółami takich kluczowych dziś problemów szkolnictwa wyższego w Polsce jak

3. Szkolnictwo prywatne w krajach transformacji ustrojowej i jego legitymizacja społeczna

Rola sektora prywatnego w szkolnictwie wyższym w Europie Zachodniej, ujmując rzecz najogólniej, pozostaje marginalna (zob. szerzej w Kwiek 2006b i 2007b). Najważniejsze gospodarki unijne, między innymi Niemcy, Francja i Wielka Brytania, nie mają znaczącej wielkości sektora prywatnego (w Portugalii, Hiszpanii i we Włoszech sektor ten przyjmuje na studia nie więcej niż 10 procent ogółu studentów). Natomiast w Europie Środkowej i Wschodniej prywatne szkolnictwo wyższe zajmuje bardzo ważne miejsce w systemach edukacyjnych, a liczba studentów szkół prywatnych przekracza 10 procent na Białorusi, Ukrainie, Węgrzech i w Bułgarii, 20 procent na Łotwie, w Mołdawii i Rumunii oraz 30 procent w Estonii i w Polsce (34 procent w 2008). W 2004 r. w tej części Europy funkcjonowało ponad 700 instytucji prywatnych (m.in. ponad 300 w Polsce, 200 na Ukrainie i 70 w Rumunii). W Rosji szkolnictwo prywatne przyjęło 13 procent ogółu studentów w niemal 400 instytucjach (zob. UNESCO-CEPES 2004).

Polska stanowi doskonały przykład pomyślnego rozwoju sektora prywatnego w edukacji: zarówno z perspektywy równości szans edukacyjnych (*equity*) i dostępności szkolnictwa wyższego (*access*), jak i – w dużej mierze, i po początkowym, trudnym okresie trwającym mniej więcej do połowy lat dziewięćdziesiątych – z perspektywy jakości kształcenia. Liczba szkół prywatnych wzrosła z 3 w 1991 do 250 w 2002, 301 w 2005 i 326 w 2008. W tym czasie sektor prywatny zmienił polski pejzaż edukacyjny nie do poznania: w roku akademickim 2008/2009 studiowała tam ponad jedna trzecia z niemal dwumilionowej rzeszy studentów. W ostatnich latach sektor ten rozwijał się stosunkowo bezboleśnie, ale też zarazem pod coraz bardziej czujnym okiem ministerstwa edukacji (później: nauki i szkolnictwa wyższego). Stał się z czasem prawdziwym wyzwaniem dla instytucji publicznych (zwłaszcza tych najbardziej zaangażowanych w prowadzenie płatnych studiów zaocznych), z wielu różnych powodów, przy czym za najważniejszy trzeba by chyba uznać łatwy dostęp do studiów, chociaż w dosyć wąskim zakresie dziedzinowym. Rosnąca liczba uczelni prywatnych otworzyła nowym grupom społecznym system szkolnictwa wyższego jako całość i w sposób fundamentalny zwiększyła dostępność studiów.

Instytucje prywatne w krajach transformacji ustrojowej spełniają kilka funkcji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych: w zależności od kraju, mogą ułatwiać dostęp do edukacji (przeważnie na średnim poziomie), ale również ich funkcjonowanie może również prowadzić do dezintegracji całości sektora edukacyjnego, zwłaszcza jeżeli nie istnieją ostre kryteria przyznawania prawa do prowadzenia studiów, a w dalszej perspektywie – ich akredytacji. Instytucje prywatne, w większości krajów naszego regionu, nadal walczą o społeczną legitymizację. Na początkową akceptację społeczną duży wpływ wywarło ich pojawienie się (w pewnym sensie) w próżni prawnej. Poszukiwanie przez nie społecznej legitymizacji – stanowiącej odzwierciedlenie akceptacji ze strony społeczeństwa, rynku pracy i

sprawiedliwy dostęp do edukacji, współodpłatność za studia czy rola kredytów studenckich w poszerzaniu dostępu do szkolnictwa wyższego dla grup społecznych o niższym kapitale społecznym i ekonomicznym.

konkurentów państwowych – trwa jednak nadal. Instytucje prywatne w naszym regionie pokazały najprostszą drogę ku niezbędnej ekspansji systemów edukacyjnych, które w czasach komunistycznych (oprócz Jugosławii, gdzie uniwersytety były „przedsiębiorstwami ludowymi”) były elitarne i niedostępne dla szerszych grup społecznych (i tak w Polsce droga do uniwersalizacji szkolnictwa wyższego wyglądała następująco: w 1965 było 252.000 studentów, 331.000 w 1970, 470.000 w 1975, 454.000 w 1980, następnie ich liczba spadła do 341.000 w 1985 i 377.000 w 1989 – w porównaniu z niemal dwoma milionami w latach 2005-2009). Dzięki gwałtownemu rozwojowi szkolnictwa prywatnego (i, co trzeba koniecznie podkreślić, równoległej ekspansji sektora publicznego, zarówno w ramach bezpłatnych studiów dziennych, jak i płatnych studiów zaocznych) podążającego tym samym torem, w niektórych państwach Europy Środkowej i Wschodniej szkolnictwo wyższe – w sposób poniekąd niespodziewany, zważywszy ogólną sytuację ekonomiczną, ale całkowicie zgodny z trendami Zachodniej Europy prowadzącymi od trzech przynajmniej dekad do umasowienia i uniwersalizacji edukacji (zob. Boer et al. 2002) – stało się dobrem szeroko dostępnym. Zagadnienie legitymizacji szkolnictwa prywatnego sprowadza się w wielu przypadkach do społecznej akceptacji faktu, że dostarcza ono po przystępnej cenie wykształcenie na poziomie wyższym przede wszystkim tym młodym ludziom, którzy nigdy przedtem nie mieli szans na jego otrzymanie w zamkniętych i w pełni finansowanych przez państwo systemach dawnych państw komunistycznych: jest to dobry argument (odniesiony do równości szans w edukacji) na rzecz ich funkcjonowania w innych krajach transformacji ustrojowej, które z uwagi na szersze zmiany ekonomiczne i kulturowe muszą przyjmować politykę szeroko otwartych drzwi dla nowych studentów z nowych grup społecznych w stopniu dotąd niespotykanym. Doprowadzić to jednak musi, rzecz jasna, do głębokiego zróżnicowania szkolnictwa wyższego – i w konsekwencji również do zróżnicowania wartości (w tym wartości rynkowej, ujawniającej się poprzez premię płacową za wykształcenie - w postaci wyższych wynagrodzeń) wykształcenia wynoszonego z różnych jego segmentów. Instytucje prywatne od początku znajdowały społeczne uznanie w tym, że otwierały drzwi prowadzące do wyższego wykształcenia tym, którzy w warunkach państw komunistycznych byli od niego skutecznie odcięci.³⁴ A w dzisiejszych społeczeństwach i gospodarkach (coraz bardziej) opartych na wiedzy odcięcie od edukacji oferowanej po przystępnej cenie może łatwo prowadzić do społecznego wykluczenia i ekonomicznej marginalizacji. W tym sensie szkolnictwo

³⁴ Zarazem trzeba wspomnieć, że pod względem proponowanych kierunków studiów polski sektor prywatny nie różni się szczególnie od amerykańskiego sektora *for-profit*, który go niedawno podsumowano w następujący sposób: „inwestycje w kształcenie są godne uwagi tylko o tyle, o ile przynoszą one w pewnym momencie firmie zyski. Z tego powodu instytucje *for-profit* nie są usługodawcami proponującymi pełen zakres usług; nie oferują programów, na które jest mały popyt i których koszty są wysokie w stosunku do cen. (...) Studenci stali się klientami; klienci z kolei muszą wierzyć, że kupowany przez nich produkt (zestaw umiejętności symbolizowany przez stopień czy dyplom) jest tego wart. College i uniwersytety typu *for-profit* nie koncentrują się na abstrakcyjnych pojęciach obywatelstwa czy ogólnego kształcenia na rzecz dobra ogólnego, ale na szkoleniu. Tak jak klienci muszą wierzyć, że inwestują w dobry produkt, tak wierzyć w to muszą pracodawcy. Jednak dla pracodawców to studenci są produktem” (Tierney and Hentschke 2007: 186-187).

prywatne służy najważniejszym celom społecznym – w tym wprowadzaniu na rynek pracy coraz lepiej wykształconych pracowników. Nasz dystans wobec najlepiej wykształconych społeczeństw zachodnich cały czas się zmniejsza; wystarczy przypomnieć, że po dwudziestu latach ekspansji szkolnictwa wyższego różnica w udziale ludzi o wyższym wykształceniu w grupie aktywnej na rynku pracy w Polsce i w krajach UE jest niewielka – wedle najnowszych danych badań aktywności ekonomicznej ludności, udział ten w Polsce wynosi już niemal 25% (GUS 2010). Bez stosunkowo łatwo dostępnego szkolnictwa prywatnego dystans ten stale by się powiększał.

Aby pokazać ważną rolę, jaką odegrało przez ostatnich dwadzieścia lat szkolnictwo prywatne w dziedzinie zwanej w literaturze przedmiotu „poszerzaniem dostępności” edukacji (*widening participation* i *widening access*) zauważmy, że pomimo bezprecedensowego rozwoju szkolnictwa wyższego po 1989 r. w Polsce, poziom wykształcenia Polaków niemal we wszystkich grupach wiekowych pozostaje niższy niż w olbrzymiej większości krajów OECD. Co najmniej średnie wykształcenie w grupie wiekowej 25-34 lata posiada w Polsce ok. 60% ludności, każda kolejna grupa wiekowa charakteryzuje się niższym wykształceniem, a w grupie wiekowej 55-64 lat co najmniej średnie wykształcenie posiada już tylko ok. 40 % ludności. Dla takich krajów jak USA, Niemcy, Szwecja, Francja, Australia czy Węgry, pierwszy parametr osiąga poziom 80-90 % (USA ponad 90 %), a wykształcenie wyraźnie spada najczęściej dopiero dla grupy wiekowej 45-54 lat. Przy czym dla USA, Niemiec i Szwecji nawet dla najstarszej grupy wiekowej waha się od 70 do 90 % (OECD 2006h: 33).

Transformacja szkolnictwa publicznego jest o wiele wolniejsza, ale zmiany w ofercie edukacyjnej płatnego segmentu szkolnictwa publicznego (przede wszystkim studiów zaocznych i podyplomowych) pokazują, że i ono jest otwarte na zmiany w kierunku odpowiadania na zapotrzebowanie rynku pracy sygnalizowane przez pracodawców, kandydatów na studia i studentów. Społeczeństwa oparte na wiedzy dostrzegają coraz silniejsze związki między pewnymi kierunkami wykształcenia na poziomie wyższym a przyszłością ekonomiczną absolwentów. Stopniowo ustala się nowa hierarchia ekonomicznej ważności kierunków studiów (oraz ukończonych uczelni) i związanymi z nimi formami funkcjonowania na rynku pracy, w tym funkcjonowania w wymiarze ekonomicznym.

W ustabilizowanych gospodarkach podaż i popyt na pracę jest ściśle związany z tzw. premią płacową za wykształcenie. Rynek pracy jest ściśle powiązany i z wykształceniem (lub, statystycznie mniej istotnie: z wykonywanym zawodem), i ze skorelowanym z nim wynagrodzeniem. Co wykazono w badaniach europejskich dopiero kilka lat temu, w związku z potężną ekspansją szkolnictwa wyższego i rosnącą liczbą absolwentów wchodzących na rynek pracy, w ostatnich latach zwiększyło się (w Polsce) zróżnicowanie dochodów samych absolwentów w zależności od kierunku studiów (humanistyczne, społeczne, techniczne itp.), poziomu (licencjacki, magisterski), formy (studia dzienne, zaoczne) i rodzaju instytucji edukacyjnych (prywatne, publiczne). Jednak dokładne dane statystyczne na temat funkcjonowania absolwentów na rynku pracy wedle niemal wszystkich powyższych

podziałów kategoryalnych nie funkcjonują, co radykalnie obniża szanse na adekwatny opis przyszłości absolwenta na rynku pracy wedle powyższych kategorii.³⁵

Trzeba również pamiętać, że chociaż wszystkie rozwinięte gospodarki stymulują poprzez prowadzoną politykę popyt na wysokopłatne i wysokowyspecjalizowane zawody, i mają do czynienia z umasowionym szkolnictwem wyższym od 20-30 lat (a w Polsce od 10 lat), wizja przyszłego procentowego udziału tego typu zatrudnienia w całości zatrudnienia może być dzisiaj znacznie przesadzona. Nawet dla gospodarki USA prognozy dla 2010 r. mówiły o ok. 22 % zatrudnionych osób z wykształceniem licencjackim lub wyższym (i przewidywały wzrost tylko o 1 p.p. w latach 2000-2010) oraz o ok. 70 % zatrudnionych osób o niskim wykształceniu (i przewidywały obniżkę o 2 p.p. w tym samym dziesięcioleciu, 2000-2010, Brown and Lauder, 2006: 324; zob. również Brown, Lauder and Ashton 2008); Komisja Europejska w ramach strategii *Europe 2020* pokazuje, że do 2020 r. w Europie powstanie 16 milionów nowych miejsc pracy wymagających wysokich kwalifikacji, 4 miliony – średnich i 12 milionów – niskich, jednak w sumie zdecydowanie największy odsetek wszystkich miejsc pracy będzie wymagał średnich kwalifikacji, EC 2010: 43). A zatem w skali całej gospodarki i w skali całej populacji aktywnej zawodowo, zmiany te są długotrwałe i stosunkowo nieznaczne; największe zmiany dokonują się w wykształceniu osób najmłodszych, i (potencjalnie) w charakterze ich zatrudnienia. Z drugiej jednak strony zmiany całości rynku pracy są stosunkowo wolne, jeśli odnosić je do całości populacji, podobnie jak powolne są zmiany wykształcenia całości populacji. Ocena szkolnictwa prywatnego w Polsce pod kątem dostępnej oferty edukacyjnej (a nie na przykład dostępu do edukacji, co wyraźnie poprawia ocenę autora) wystawiona przez OECD jest jednak bezlitosna: „kolejny trend obejmuje studentów, którzy koncentrują się na zdobywaniu dyplomów bądź innych zaświadczeń, a nie na nauce dla niej samej, stąd zwiększa się popyt na mniej wymagające kierunki studiów. Na ten popyt w sposób najbardziej aktywny

³⁵ Przypomnijmy kluczowe zastrzeżenia metodologiczne, jakie postawił niedawny raport UNDP pod red. Urszuli Sztanderskiej, *Edukacja dla pracy. Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2007*: „Nie ma pełnej statystyki wykształcenia według kierunków, dziedzin, zawodów, szczególnie jeśli chodzi o zasadniczy i średni poziom wykształcenia, zaś wiedza o kształceniu według kierunków studiów jest ograniczona m.in. ze względu na zmiany klasyfikacyjne” (UNDP 2007a: 189). Ponadto, „nie ma również danych potrzebnych, by móc cokolwiek powiedzieć na temat osób przyjmowanych na studia w przekroju kierunków, trybu studiów i typów uczelni, w powiązaniu z tym, jaką szkołę średnią ukończyli” (UNDP 2007a: 190). I wreszcie, co nie mniej istotne, „w statystykach rynku pracy absolwenci studiów licencjackich występują zazwyczaj łącznie z absolwentami studiów magisterskich. Nie wiemy zatem, czy bezrobocie dotyka częściej tych pierwszych, czy drugich. Nie zbiera się również informacji o formie studiów – czy ukończone studia były dziennymi, czy zaocznymi lub wieczorowymi. (...) Nie wiemy, kto skończył szkoły publiczne, a kto prywatne” (UNDP 2007a: 190). To ograniczenia, przed którymi stają wszyscy badacze edukacji w Polsce, a które są podobne w większości państw transformacji ustrojowej. Coraz więcej można natomiast mówić w Polsce o premii za wykształcenie – w tym również: w podziale na studia licencjackie i magisterskie – w oparciu o badania aktywności ekonomicznej ludności prowadzone przez GUS (z metodologią wspólną różnym europejskim labour force surveys, zob. GUS 2009i, GUS 2010, OECD 2009d).

odpowiadały uczelnie prywatne, a wiele z nich proponowało mało wymagające tytuły zdobywane w ramach popularnych i tanich w prowadzeniu kierunków studiów” (Santiago et al. 2007: 106).

Instytucje prywatne w krajach transformacji ustrojowej nie są subsydiowane przez państwo (z wyjątkiem pośrednich przypadków, w niektórych z nich, tak jak w Polsce, gdy państwo dofinansowuje kredyty bądź stypendia studenckie albo – zazwyczaj w bardzo niewielkim zakresie – badania naukowe; wyjątkiem są na przykład Węgry; także niektóre instytucje kościelne np. w Polsce otrzymują publiczne wsparcie finansowe). Mówiąc ogólnie i pomijając przypadki szczególne, uczelnie prywatne utrzymują się niemal w całości z opłat za studia wnoszone przez studentów kupujących ich usługi edukacyjne. Oznacza to (zwłaszcza w porównaniu z tradycyjnym sektorem uniwersytetów publicznych), że sektor prywatny w całej Europie jest sektorem dydaktycznym, w którym nie prowadzi się prawie wcale badań naukowych, co niesie z sobą potężne negatywne konsekwencje dla przedsiębiorczości akademickiej opartej na badaniach naukowych w tym sektorze.

Instytucje prywatne w dużej mierze swoją legitymizację wywodzą z legitymizacji swoich studentów i ich rodzin, które uznają je za instytucje dostarczające usługi, za które warto ponosić koszty finansowe. W większości przypadków, instytucje prywatne – kierując się rynkiem i konsumentem usług edukacyjnych – są bardziej elastyczne w dostosowywaniu swoich kierunków studiów do zmieniającego się popytu, otwieraniu krótkich kursów podyplomowych, programów typu MBA, wiązaniu się z instytucjami zagranicznymi w celu wydawania podwójnych dyplomów, proponowaniu edukacji w trybie kształcenia na odległość, zaocznym trybie weekendowym i innych trybach nauki, która byłaby wygodna dla studenta.³⁶ Często instytucje prywatne (tak jak coraz częściej instytucje publiczne) monitorują rynek pracy, otwierają biura karier dla swoich studentów i absolwentów i wprowadzają wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia. Wiele z nich korzysta z usług specjalistów od public relations i z narzędzi marketingowych w celu zdobycia jak największej (albo jak najlepszej) części lokalnego, regionalnego, czy też krajowego rynku edukacyjnego i wreszcie przygotowuje swoich absolwentów do życia i pracy w rzeczywistości gospodarki rynkowej. Instytucje prywatne wywarły też potężny wpływ na kadre akademicką, ale to oddzielny, niezwykle poważny temat, który tutaj pomijamy.

Rola szkolnictwa prywatnego w naszym regionie (ale już niekoniecznie w Polsce) z pewnością będzie rosła, biorąc pod uwagę jego zdolność do adaptacji do nowych potrzeb społecznych i nowych warunków ekonomicznych, coraz bardziej rynkowych i coraz bardziej konkurencyjnych – i w powiązaniu z drastycznie niedofinansowanymi i nadal niezreformowanymi instytucjami publicznymi, które nie

³⁶ Zagrożeń konsumpcjonizmem akademickim jest wiele, o jednym z nich wspominają w kontekście amerykańskiego „kapitalizmu akademickiego w nowej gospodarce” Slaughter i Rhoades: „studenci mogą być bardziej zainteresowani usługami konsumenckimi i świadczeniami konsumpcyjnymi, które jedynie w minimalnym stopniu odnoszą się do jakości edukacji czy konsumpcji wiedzy”. Możliwe, w raz z coraz bardziej rozbudowanym marketingiem, staje się przechodzenie od uczelni jako miejsca działalności edukacyjnej do uczelni jako miejsca konsumpcji różnych, w dużej mierze nieakademickich, usług (Slaughter and Rhoades 2004: 302).

mają infrastrukturalnych i finansowych możliwości przyjmowania większej liczby studentów.³⁷ Instytucje prywatne reprezentują szeroką gamę misji, ram organizacyjnych, statusu prawnego i relacji wiążących je z ustanowionym porządkiem instytucjonalnym w poszczególnych krajach naszego regionu. Potrzebna byłaby obiektywna analiza obecnego (i wciąż jeszcze zmieniającego się) stanu rzeczy, w dużej mierze jak dotąd nieprzebadanego w ramach międzynarodowych badań porównawczych w edukacji i konkluzje dotyczące tego, w jaki sposób, w teorii i w praktyce, radzić sobie z coraz mocniejszymi siłami rynkowymi w edukacji; w jaki sposób regulować prywatyzację i korporatyzację instytucji edukacyjnych oraz prowadzonych w ich ramach badań naukowych w aktualnie wprowadzanych reformach, i wreszcie jak najlepiej dostosowywać zasady leżące u podstaw Procesu Bolońskiego do lokalnych warunków państw transformacji ustrojowej (o niedopasowaniu zob. Kwiek 2004b).

W krajach naszego regionu prywatne szkolnictwo wyższe (z niewielkimi wyjątkami) jest napędzane przez rynek i regulowane silnymi mechanizmami rynkowymi: istnieje silna, rynkowa rywalizacja o studentów, przede wszystkim między instytucjami prywatnymi, oraz silna rywalizacja o kadre akademicką (zwłaszcza profesorów w dziedzinach związanych z ekonomią i biznesem) między instytucjami prywatnymi i publicznymi. Kraje transformacji ustrojowej, mówiąc najogólniej, muszą radzić sobie z procesem szybkiego umasowieniem swoich systemów edukacyjnych, już mającym miejsce albo dopiero się rozpoczynającym, z ciągle jeszcze – w większości z nich – rosnącą liczbą studentów; aż do punktu nasycenia, w którym ich liczba zacznie się stabilizować na poziomie uznawanym za edukację powszechną (a oznaką nasycenia będzie również spadająca premia płacowa za wykształcenie na wyższym poziomie, świadcząca o nadwyżce wysokokwalifikowanych pracowników na rynku pracy). Jednocześnie najważniejsze dokumenty Procesu Bolońskiego, jak się wydaje, w ogóle nie biorą pod uwagę problemu sektora prywatnego i w niewielkim stopniu dostrzegają rolę sił rynkowych w edukacji. Rewitalizacja europejskiego projektu integracyjnego poprzez edukację (oraz badania naukowe i innowacje – EHEA i ERA), oraz towarzyszące mu wytwarzanie nowego, europejskiego obywatelstwa poprzez edukację (zob. Lawn 2003) mogą przynieść ze sobą niespodziewane i niezamierzone skutki w krajach

³⁷ Pytanie o rolę czynników demograficznych w transformacjach relacji uczelnie prywatne/uczelnie publiczne w Polsce jest pytaniem wyjątkowym w naszym regionie: zarazem najszybciej starzejemy się wśród społeczeństw europejskich i mamy najsilniejszy (ilościowo i jakościowo) sektor prywatny w Europie. Zderzenie tych dwóch fenomenów może doprowadzić do daleko idącego przeobrażenia polskiej sceny edukacyjnej, jednak jego kierunek jest również uzależniony od innych zmiennych, w tym od wyborów politycznych (np. wprowadzenie opłat za czesne na uczelniach państwowych i ich poziom, wpływ kryzysu finansowego na publiczne finansowanie uczelni państwowych itp.). Olbrzymim wyzwaniem są przewidywane procesy demograficzne. Polska, jest tym systemem szkolnictwa wyższego pośród krajów OECD, który niezależnie od scenariusza wydarzeń straci największą część studentów w porównaniu z 2005 rokiem (ich liczba może spaść do poziomu 55–63 procent, jak prognozuje OECD 2008c). Jeżeli chodzi o przyszłość sektora prywatnego, to jedynym europejskim punktem odniesienia może być Portugalia, gdzie po okresie ekspansji – sektor prywatny radykalnie się kurczy.

transformacji ustrojowej, w których reżimy państwa dobrobytu są inne (dopiero powstające z systemów komunistycznych, Inglota *emergency welfare states*, zob. Inglot 2008), systemy szkolnictwa wyższego i rynki pracy mają swoje lokalne tradycje i które znajdują się często na innym etapie rozwoju ekonomicznego i na innym poziomie konkurencyjności gospodarczej (zob. odniesienia do krajów naszego regionu w ramach *global competitiveness index* rozwijanego przez Michaela E. Portera w WEF). Silny sektor prywatny i potężne siły rynkowe można uznać za dobre przykłady istotnych (i jak dotąd pomijanych w Procesie Bolońskim) różnic między krajami, w których idee Procesu Bolońskiego się zrodziły i krajami, w których owe idee są dzisiaj, w sposób niemal jednomyślny, wprowadzane w życie. Można je również uznać, jak pokazuje przypadek polskiego sukcesu edukacyjnego ujmowanego w kategoriach równości szans edukacyjnych i dostępności edukacji, za przykład tego, w jaki sposób otwierać uprzednio zamknięte i elitarne systemy edukacyjne na coraz szersze rzesze studentów, reformować publiczne szkolnictwo wyższe poprzez postawienie go w sytuacji (quasi-)rynkowej konkurencji ze szkolnictwem prywatnym, oraz regulować system edukacji w warunkach permanentnego finansowego zaciskania pasa doświadczanego przez instytucje publiczne.

Bibliografia:

- Alesina, Alberto and Francesco Giavazzi (2006). *The Future of Europe. Reform or Decline*. Cambridge: the MIT Press.
- Altbach, Philip G. (2007c). *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education*. Chestnut Hill: CIHE.
- Amaral, Alberto, Guy Neave, Christine Musseline and Peter Maassen (2009). *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*. Dordrecht: Springer.
- Amaral, Alberto, and Ivar Bleiklie, Christine Musselin, eds. (2008). *From Governance to Identity*. Dordrecht: Springer.
- Barr, Nicolas, ed. (1994). *Labor Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe. The Transition and Beyond*. Oxford: Oxford UP.
- Barr, Nicolas and Iain Crawford (2005). *Financing Higher Education. Answers from the UK*. London: Routledge.
- Boarini, Romina, Hubert Strauss (2007). "The Private Internal Rates of Return to Tertiary Education. New Estimates for 21 OECD Countries". OECD Economics Department Working Papers No. 591.
- Boer, Harry de, Jeroen Huisman, Anne Klemperer et al. (2002). *Academia in the 21st Century. An Analysis of Trends and Perspectives in Higher Education and Research*. Enschede: CHEPS.

- Breneman, David W., Brian Pusser and Sarah E. Turner, eds. (2006). *Earnings from Learning. The Rise of For-Profit Universities*. Albany: SUNY Press.
- Brown, Phillip, and Anthony Hesketh (2004). *The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, Phillip and Hugh Lauder (2006). "Globalization, Knowledge Economy and the Myth of the Magnet Economy". W: Lauder, Brown, Dillabough and Halsey (2006).
- Brown, Phillip, Hugh Lauder and David Ashton (2008). "Education, Globalisation and the Future of the Knowledge Economy". *European Educational Research Journal*. Vol. 7. No. 2.
- Carnoy, Martin (1999). *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- CHEPS (2010b). *Progress in Higher Education Reform Across Europe. Funding Reform. Volume 1: Executive Summary and Main Report*. Enschede: CHEPS.
- Clark, Burton R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon Press.
- Clark, Burton R. (2000). "Collegial Entrepreneurialism in Proactive Universities". *Change*. Jan/Feb. 200. Vol. 32. Issue 1.
- Clark, Burton R. (2001), "The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement". *Higher Education Management*., Vol. 13. No. (2.): 9-24
- Clark, Burton R. (2004a). *Sustaining Change in Universities. Continuities in case studies and concepts*. Maidenhead: Open University Press.
- Clark, Burton R. (2004b). "Delineating the Character of the Entrepreneurial University". *Higher Education Policy*. No. 17.
- Duczmal, W. (2006). *The rise of private higher education in Poland: Policies, markets, and strategies*. CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies) /Twente University, Enschede.
- EC. European Commission (2008a). *Engaging Philanthropy for University Research. Fundraising by universities from philanthropic sources: developing partnerships between universities and private donors*. Brussels: DG Research.
- Enders, Jürgen and Ben Jongbloed, eds (2007). *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes*. Bielefeld: transcript Verlag.

- EUROSTUDENT 2005 (2005). Eurostudent Report 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe in 2005. Hannover: HIS.
- EUROSTUDENT III (2008). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. Final Report. Eurostudent III 2005-2008. Hannover: HIS.
- Frank, Robert H. (2007). *Falling Behind. How Rising Inequality Harms the Middle Class*, Berkeley: University of California Press.
- Fulton, Oliver, Paulo Santiago, Charles Edquist, Elaine El-Khawas and Elsa Hackl (2007). OECD Reviews of Tertiary Education. Poland. Paris: OECD.
- Furlong, Andy and Fred Cartmel (2009). *Higher Education and Social Justice*. Maidenhead: Open University Press.
- GUS SWF (1990-2009). Szkoły wyższe w ich finanse w 2008 r. (kolejne roczniki). Warszawa: GUS.
- GUS (2009i). Aktywność ekonomiczna ludności Polski w latach 2003-2007. Warszawa: GUS.
- GUS (2010). Aktywność ekonomiczna ludności Polski III kwartał 2009. Warszawa: GUS.
- Hennel and West 2005
- Inglot, Tomasz (2008). *Welfare States in East Central Europe 1919-2004*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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 (1999). "Higher Education Under Conditions of Transition to a Market Economy". Dostępne na stronie: <http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/publications.html>.
- Johnstone, D. Bruce (2001). "Response to Austerity: The Imperatives and Limitations of Revenue Diversification in Higher Education". Dostępne na stronie: <http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/publications.html>
- Johnstone, D. Bruce (2003). *Cost-Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in Comparative Perspective*. Dostępne na stronie: www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html.
- Johnstone, D. B. (2005). *Higher Education Accessibility and Financial Viability: the Role of Student Loans*. Dostępne na stronie: www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html.

- Johnstone, D. Bruce (2006). *Financing Higher Education. Cost-Sharing in International Perspective*. Boston: CIHE.
- Johnstone, D. Bruce (2007). Privatization in and of higher education. Paper presented at the International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project. Dostępne na stronie: www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html.
- Johnstone, D. Bruce (2008). "The Fragile College or University: An International Perspective on the Financial Fragility of Institutions and Systems". Dostępne na stronie: www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html.
- Johnstone, D. Bruce, and Olga Bain (2001), "Universities in Transition: Privatization, Decentralization, and Institutional Autonomy as national Policy with Special Reference to the Russian Federation". Dostępne na stronie www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.
- Johnstone, D. Bruce, and Pamela Marcucci (2007). *Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost-Sharing, Student Loans and the Support of Academic Research*. The paper commissioned by the UNESCO Forum on Higher Education, Research, and Development. Dostępne na stronie www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.
- Kwiek, Marek (2004b). „The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny. The Bologna Process From a Central European Perspective”. *European Educational Research Journal*. Vol. 3. No. 4. December 2004 (przedruk w: Voldemar Tomusk, ed., *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery*. Dordecht: Springer. 2006).
- Kwiek, Marek (2006b). „The Harmonisation of European Educational Policies vs. Private Institutions in the Transition Countries”. *Prospero: A Journal of New Thinking in Philosophy for Education*. Vol. 12. No. 1. 2006.
- Kwiek, Marek (2007b). The European Integration of Higher Education and the Role of Private Higher Education. W: S. Slantcheva and Daniel C. Levy (eds.). *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy*. New York. Palgrave/Macmillan.
- Kwiek, Marek (2008c). „Accessibility and Equity, Market Forces and Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”. *Higher Education Management and Policy*. Vol. 20, no. 1. March 2008.
- 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/Boston/Taipei: Sense Publishers.

- Kwiek, Marek (2010a). "Creeping Marketization: Where Polish Private and Public Higher Education Sectors Meet". W: Roger Brown, ed., *Higher Education and the Market*. New York: Routledge.
- Kwiek, Marek and Nina Arnhold (2010b). "Enabling Smart Growth for Poland through Education and Skills". For the World Bank Europe 2020 Workshop (w druku).
- Kyvik, Svein (2009). *The Dynamics of Change in Higher Education. Expansion and Contraction in an Organisational Field*. Dordrecht: Springer.
- Lawn, Martin (2003). „The ‘Usefulness’ of Learning: the Struggle over Governance, Meaning and the European Education Space”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 24. No. 3.
- Levy, Daniel C. and Snejana Slantcheva, eds. (2007). *Private higher education in post-communist Europe: In search of legitimacy*. New York: Palgrave.
- Maassen, Peter and Johan P. Olsen, eds. (2007). *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- Marcucci, Pamela, and D. Bruce Johnstone and Mary Ngolovoi (2006), "Higher Education Cost-Sharing, Dual-Track Tuition Fees, and Higher Educational Access", a presentation at IREDU conference on economics of education, Dijon, June 2006.
- Marginson, Simon and Marijk van der Wende (2007). Globalisation and Higher Education. OECD Education Working Papers No. 8.
- Neaman Institute (2008). *Proceedings of the International Conference: Privatization in Higher Education*. The Samuel Neaman Institute, Haifa, Israel, January 7-8, 2008.
- Neave, Guy (2008). "Now You See It, Now You Don't: Privatization as the Will O' the Wisp in the Higher Education Policies of Western Europe". W: Neaman Institute 2008.
- Newman, Frank, Lara Couturier, and Jamie Scurry (2004). *The Future of Higher Education. Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market*. San Francisco: Jossey-Bass.
- OECD (2004c). OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics. Concepts, Standards, Definitions and Classifications. Paris: OECD.
- OECD (2005a). *Education at a glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2006a), *OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Poland*. Prepared by M. Dabrowa-Szeffler and J. Jablecka-Pryslopska.

- OECD (2006b), “Poland’s Education and Training: Boosting and Adapting Human Capital”. Economics Department WP No. 495, by Paul O’Brien and Wojciech Paczynski.
- OECD (2006c), *OECD Economic Surveys – Poland*. Vol. 2006-11. Paris: OECD.
- OECD (2006h). Education Policy Analysis. Focus on Higher Education. Paris: OECD.
- OECD (2008c). *Higher Education to 2030. Volume 1. Demography*. OECD: Paris.
- OECD (2009d). Labour Force Statistics 1988-2008. Paris: OECD.
- OECD (2010a). Economic Policy Reforms 2010. Going for Growth. Paris: OECD.
- OECD (2010b). The High Cost of Low Educational Performance. The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes. Paris: OECD.
- Olsen, Johan P. (2008). “Change and Continuity: An Institutional Approach to Institutions of Democratic Government”. ARENA Working Paper No. 18. Available at: <http://www.arena.uio.no>
- Paradeise, Catherine, and Emanuela Reale, Ivar Bleiklie, Ewan Ferlie, eds. (2009). *University Governance. Western European Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Pennell, Hazel and Anne West (2005), “The Impact of Increased Fees on Participation in Higher Education in England”. *Higher Education Quarterly*. Vol. 59. No. 2.
- Młodzi 2005* (2005). *Młodzi 2005. Raport AIG OFE i “Gazety Wyborczej”*. Warszawa. SMG/KRC.
- Rumbley, Laura E., Ivan F. Pacheco and Philip G. Altbach (2008). *International Comparison of Academic Salaries*. Boston: CIHE.
- Salmi, Jamil (2006), “Student Loans in an International Perspective: The World Bank Experience”, available from http://www1.worldbank.org/education/lifelong_learning/publications/student_loans.pdf
- Salmi, Jamil and Arthur Hauptman (2006), “Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms”. World Bank Education WP Series, No. 4.
- Santiago, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri and Elena Arnal (2008a). Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 1. Special Features: Governance, Funding, Quality. Paris: OECD.
- Schwartz, Stephanie and Don F. Westerheijden, eds. (2004). xxxxxxx Dordrecht: Kluwer.

- Shattock, Michael (2000). "Strategic Management in European Universities in an Age of Increasing Institutional Self-Reliance", *Tertiary Education and Management*. Vol. 6. No. 2.
- Shattock, Michael (2003). *Managing Successful Universities*, Buckingham: SRHE.
- Shattock, Michael (2004a). "Generating Non-State Income in European Universities". W: Shattock 2004b.
- Shattock, Michael, ed. (2004b). *Entrepreneurialism and the Transformation of Russian Universities*. Paris: UNESCO IIEP.
- Shattock, Michael (2005), "European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge. The Theoretical Context", *Higher Education Management and Policy*., Vol. 17. No. 3.
- Shattock, Michael (2008). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Maidenhead: Open University Press and SRHE.
- Skilbeck, Malcolm, with Helen Connell (2000). *Access and Equity in Higher Education: An International Perspective On Issues And Strategies*. Dublin.
- Slantcheva, S. and Levy D. C., eds. (2007). *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy*. New York: Palgrave.
- Slaughter, Sheila and Leslie, Larry L (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, Sheila and Gary Rhoades (2004). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sporn, Barbara (1999a). "Towards More Adaptive Universities: Trends of Institutional Reform in Europe". *Higher Education in Europe*, Xxiv(1): 23-33
- Sporn, Barbara (1999b). *Adaptive University Structures. An Analysis of Adaptations to Socioeconomic Environments of US and European Universities*, London: Jessica Kingsley.
- Sporn, Barbara (2001). "Building Adaptive Universities: Emerging Organisational Forms Based on Experiences of European and US Universities", *Tertiary Education and Management*, vol. 7. no. 2: 121-134
- 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.
- Temple, Paul (2006). "Intervention in a Higher Education Market: A Case Study", *Higher Education Quarterly*. Vol. 60. No. 3.
- Tierney, William G, and Guilbert C. Hentschke (2007). *New Players, Different Game. Understanding the Rise of For-Profit Colleges and Universities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Tomusk, Voldemar, ed. (2006). *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery*. Dordrecht: Springer.
- UNDP (2007a). *Edukacja dla pracy: Raport o rozwoju społecznym Polska 2007*. Red. Urszula Sztanderska. Warszawa: UNDP (United Nations Development Programme).
- UNESCO (2006). *Global Education Digest 2006. Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal: UNESCO Institute of Statistics.
- UNESCO-CEPES. (2004). "Statistical Information on Higher Education in Central and Eastern Europe 2003-2004". Available at http://www.cepes.ro/information_services/statistics.htm.
- Usher, Alex (2004). *A New Measuring Stick. Is Access to Higher Education in Canada Equitable?* Toronto: Education Policy Institute.
- Usher, Alex, and Amy Cervenán (2005). *Global Higher Education Rankings. Affordability and Accessibility in Comparative Perspective 2005*. Washington DC.
- Wells P. J., Sadlak J., & Vlasceanu, L. eds. (2007). *The rising role and relevance of private higher education in Europe*. Bucharest, Romania: UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education)
- Williams, Gareth (2004a). "The Changing Political Economy of Higher Education". W: Shattock 2004a.
- Williams, Gareth, ed. (2004b). *The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Williams, Gareth and Kitaev, I. (2005). "Overview of National Policy Contexts for Entrepreneurialism in Higher Education Institutions". *Higher Education Management and Policy*, 17(3): 125-141
- World Bank (2000a). *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*. Washington DC: Author.

World Bank (2000b). *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*. Washington DC: Author.

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

World Bank (2010). *Better Financing: Stronger Outcomes. A Public Expenditure Review for the Education Sector in Poland*. Washington DC: World Bank.

World Bank/EIB (2004). *Tertiary Education in Poland. Szkolnictwo wyższe w Polsce*. Warszawa: World Bank/EIB.

Wößmann, Lutger, and Gabriela Schütz (2006). "Efficiency and Equity in European Education and Training Systems", analytical report for the European Commission, Available from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf>.

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 Developments, 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"