

Marek Kwiek

Reformy instytucji europejskiego uniwersytetu: napięcia, kolizje, wyzwania

1. Wprowadzenie

Coraz bardziej złożony obraz funkcjonowania instytucji uniwersytetu w Europie wynika z równoczesnego oddziaływania kilku ogólnych czynników: procesów globalizacji i europeizacji, postępującej ekspansji edukacyjnej i rosnącego umasowienia szkolnictwa wyższego, kryzysu ekonomicznego i reform sektora publicznego, kwestionowania (w teorii i w praktyce) fundamentów państwa dobrobytu oraz napędzanej wiedzą konkurencyjności gospodarczej krajów i poszczególnych regionów. Niektóre z nich (jak choćby ekspansja i umasowienie szkolnictwa wyższego) wywierają wpływ na uniwersytety od kilku dziesięcioleci; inne, jak najnowszy kryzys ekonomiczny, zaledwie od kilku lat. Dzisiejsza rosnąca złożoność europejskiego przedsięwzięcia akademickiego spowodowana jest również faktem, że systemy szkolnictwa wyższego znajdują się pod potężną, permanentną presją reform. W coraz większym stopniu dzisiejsze fale reform wprowadzane w życie we wszystkich systemach europejskich prowadzą do ich kolejnych fal – a nie do zreformowanych i stopniowo stabilizujących się systemów szkolnictwa wyższego, zgodnie z wysuwany w badaniach organizacji, na przykład przez Nilsa Brunssona, argumentem dotyczącym wszystkich organizacji we współczesnym społeczeństwie: „dzisiejsze duże organizacje, czy to publiczne czy prywatne, jak się wydaje, znajdują się pod wpływem niekończących się, reformatorskich prób zmieniania form organizacyjnych”¹ (albo zgodnie wielokrotnie powtarzaną tezę Johana P. Olsena, zgodnie z którą „reformy instytucjonalne rodzą nowe zapo-

¹ Nils Brunsson, *Reform as Routine. Organizational Change and Stability in the Modern World*, Oxford University Press, Oxford 2009, s. 1.

trzebowanie na reformy, a nie sprawiają, że stają się one zbędne”²). W ostatnich dwóch czy trzech dekadach szkolnictwo wyższe w większości państw europejskich zmieniło się w sposób zasadniczy, jednak decydenci polityczni z poziomów poszczególnych państw narodowych i z poziomu europejskiego nadal oczekują jego coraz większych i coraz bardziej radykalnych zmian, jak zdaje się wskazywać choćby sformułowana przez Komisję Europejską zeszłoroczna wersja agendy modernizacyjnej uniwersytetów³. W swojej dwustuletniej nowoczesnej historii uniwersytety zmieniały się wraz ze zmianami swojego otoczenia, zwłaszcza w powiązaniu ze zmianami w funkcjonowaniu państw narodowych i różnych form państwa dobrobytu i XXI wiek nie jest tutaj wyjątkiem⁴. Nakładają się na siebie dzisiaj jednocześnie różne (aktualne i spodziewane) kierunki zmian w różnych systemach narodowych i (aktualne i spodziewane) kierunki zmian na poziomie europejskim. Przedsięwzięcie akademickie w Europie staje się zatem coraz bardziej skomplikowane z co najmniej siedmiu powodów.

(1) *Bezprecedensowa intensyfikacja dyskusji (na poziomie narodowym, europejskim i globalnym) na temat uniwersytetów*. W ostatnich dwóch dekadach dyskusje dotyczące kondycji instytucji uniwersytetu i jej przyszłości na poziomie narodowym, ponadnarodowym (np. europejskim) i globalnym (np. wyznaczanym przez prace Banku Światowego i OECD) nabrały niespotykanego dotąd tempa i rozmachu. Uniwersytet postrzega się dziś jako jedną z najbardziej istotnych instytucji społeczno-gospodarczych społeczeństw postindustrialnych, czyli takich, w których dobrobyt społeczny i ekonomiczny w coraz więk-

² Johan P. Olsen, „Institutional Design in Democratic Contexts”, w: Nils Brunsson and J. P. Olsen (eds.), *Organizing Organizations*, Fagbokforlaget, Copenhagen 1998, s. 322; zob. również N. Brunsson i J.P. Olsen, *The Reforming Organization*, Fagbokforlaget, Copenhagen 1993.

³ Zob. panoramę odpowiedzi badaczy europejskich na rzeczoną agendę w: Marek Kwiek, Andrzej Kurkiewicz (eds.), *The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives*, Peter Lang, Frankfurt am Main and New York 2012.

⁴ Szeroki kontekst dla prezentowanego tekstu tutaj stanowią moje trzy monografie: Marek Kwiek, *The University and the State. A Study into Global Transformations*, Peter Lang, Frankfurt and New York 2006; M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2010 oraz M. Kwiek, *Knowledge Production in European Universities: States, Markets, and Academic Entrepreneurialism*, Peter Lang, Frankfurt and New York 2013.

szym stopniu oparty jest na produkcji, transmisji, upowszechnianiu i zastosowaniu wiedzy⁵.

(2) *Permanentne renegotjacje relacji państwo/universytet*. Od dwudziestu czy trzydziestu lat w Europie Zachodniej trwają permanentne renegotjacje relacji między państwem a instytucjami szkolnictwa wyższego⁶. Ponieważ najbardziej rozwinięte gospodarki stają się coraz silniej oparte na wiedzy (w tym na wiedzy naukowej powstającej w akademii), nacisk ze strony otoczenia zewnętrznego na reformy uniwersytetu może być w najbliższej przyszłości jeszcze większy niż dzisiaj. Jednocześnie wiedza, między innymi wiedza wytwarzona w warunkach akademickich, umiejscowiona jest w samym centrum najważniejszych wyzwań gospodarczych, przed którymi stają współczesne społeczeństwa⁷. W większości systemów europejskich relacje między władzą państwową a instytucjami szkolnictwa wyższego są zatem permanentnie i fundamentalnie niestabilne. Niestabilność jest nieodłączną, drugą stroną reform.

(3) *Funkcjonowanie uniwersytetów w warunkach stałych adaptacji do zmieniającego się otoczenia*. Zmieniające się społeczne, ekonomiczne, kulturowe i prawne parametry funkcjonowania europejskich instytucji szkolnictwa wyższego w coraz większym stopniu zmuszają je

⁵ Zob. zwłaszcza argumentację w: Nico Stehr, *Knowledge and Economic Conduct. The Social Foundations of the Modern Economy*, University of Toronto Press, Toronto 2002; Dominique Foray, *The Economics of Knowledge*, MIT Press, Cambridge 2006; Brian Kahin i D. Foray (eds.), *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy*, MIT Press, Cambridge 2006; oraz Sheila Slaughter i Gary Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2004.

⁶ Zob. zwłaszcza trzy ważne prace: Catherine Paradeise, Emanuela Reale, Ivar Bleiklie, Ewan Ferlie (eds.), *University Governance. Western European Comparative Perspectives*, Springer, Dordrecht 2009; Guy Neave i Frans A. van Vught (eds.), *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents. The Winds of Change*, Pergamon Press, Oxford and New York 1994; oraz G. Neave i F.A. van Vught (eds.), *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Europe*, Pergamon Press, Oxford and New York 1991.

⁷ Zob. zwłaszcza dwie prace: Roger L. Geiger, *Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace*, Stanford University Press, Stanford 2004 i Loet Leydesdorff, *The Knowledge-Based Economy: Modeled, Measured, Simulated*, Universal Publishers, Boca Raton 2006; Andrea Bonaccorsi i Cinzia Daraio (eds.), *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe*, Edward Elgar, Cheltenham 2007.

do funkcjonowania w stanie permanentego przystosowywania się do otoczenia. Adaptacje instytucjonalne wymuszają zmiany zarówno w sposobach finansowania, jak i w sposobach zarządzania i w ustroju szkolnictwa wyższego⁸. Jak pokazują przykłady największych europejskich systemów szkolnictwa wyższego, reformy uniwersytetów nie prowadzą do ich zreformowania. Ustawodawcy coraz częściej zdają się postrzegać uniwersytety, jak i pozostałe instytucje sektora publicznego, jako instytucje „niekompletne” czy „niepełne”; celem kolejnych fal reform jest zatem uczynienie ich instytucjami „kompletnymi” czy „pełnymi”⁹. Reformy prowadzą zatem do kolejnych fal reform (i Polska, możemy przypuszczać, w najbliższych latach nie będzie wyjątkiem)¹⁰.

(4) *Renegocjacje powszechnego kontraktu społecznego stojącego u podstaw europejskiego powojennego państwa dobrobytu i jego usług publicznych, w tym usług edukacyjnych.* Europa staje dziś przed podwójną renegocjacją powojennej umowy społecznej związanej z państwem dobrobytu (które tradycyjnie obejmuje również edukację)¹¹ oraz renegocjacją społecznej umowy łączącej w ostatnich dwustu latach uniwersytety publiczne z europejskimi państwami narodowymi¹². Przyszłość tradycyjnych, europejskich idei uniwersytetu w otoczeniu spo-

⁸ Zob. Burton Clark, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, New York: Pergamon Press 1998; Georg Krücken, Christian Castor, Anna Kosmützky i Marc Torka (eds.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*, Transcript Verlag, Bielefeld 2007.

⁹ Zob. Nils Brunsson, *Reform as Routine...*, op. cit., ss. 1-20.

¹⁰ Zob. M. Kwiek, „Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities”, *Science and Public Policy*, Vol. 39. No. 641-654; oraz M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu...*, op. cit., ss. 377-390.

¹¹ Jak wskazują choćby Joseph E. Stiglitz w *Economics of the Public Sector. Third edition*. W.W. Norton & Company, New York 2000, czy Nicolas Barr, *Economics of the Welfare State. Fourth edition*, Oxford University Press, Oxford 2004. Zob. również moją książkę *Knowledge Production in European Universities...*, op. cit., ss. 107-190.

¹² Zob. Anja Jakobi, Kerstin Martens i Klaus Dieter Wolf, *Education in Political Science. Discovering a Neglected Field*, Routledge, New York 2010; Sheldon Rothblatt and Björn Wittrock (eds.), *The European and American university since 1800: Historical and sociological essays*, Cambridge University Press, Cambridge 1993; M. Kwiek „The University and the State in a Global Age: Renegotiating the Traditional Social Contract?” *European Educational Research Journal*, Vol. 4, No. 4, December 2005, ss. 324-341 oraz M. Kwiek, *The University and the State*. op. cit.

łecznym i ekonomicznym, w którym instytucje publiczne oraz dostarczane przez nie usługi publiczne w coraz większym stopniu opierają się pośrednio lub bezpośrednio na logice ekonomicznej i (*quasi*)rynkowych formułach funkcjonowania (lub zmuszone są opierać się na nich) jest wciąż niejasna¹³.

(5) *Bezprecedensowa skala funkcjonowania i finansowania uniwersytetów*. Skala funkcjonowania (i finansowania) uniwersytetów, zarówno misji kształcenia, jak i misji akademickich badań naukowych, pozostaje bezprecedensowa w historii tej instytucji. Nigdy dotąd funkcjonowanie uniwersytetów nie przynosiło tak wielu różnych korzyści, zarówno jednoznacznie publicznych (i zbiorowych), jak i jednoznacznie prywatnych (i indywidualnych). Zarazem jednak nigdy dotąd w powojennej historii wszystkie aspekty ich funkcjonowania nie były analizowane w tak szczegółowy sposób w ramach międzynarodowych badań porównawczych; nigdy dotąd nie były one tak uważnie, pośrednio i bezpośrednio, obserwowane i oceniane przez wpływowe organizacje międzynarodowe¹⁴. Mierzenie i porównywanie konkurencyjności gospodarczej poszczególnych państw w coraz większym stopniu oznacza zarazem mierzenie i porównywanie potencjału i efektywności systemów szkolnictwa wyższego oraz systemów badań i rozwoju¹⁵. Szkolnictwo wyższe znajduje się pod silnym (i wciąż rosnącym) nadzorem publicznym i w polu bardzo szczegółowej uwagi analitycznej i statystycznej (zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym).

(6) *Rozbieżność konkurencyjnych dyskursów na temat przyszłości uniwersytetów i zróżnicowania ich misji*. Pogłębia się rozbieżność mię-

¹³ Zob. Patrick Clancy i David D. Dill (eds.), *The Research Mission of the University...*, op.cit.

¹⁴ Zob. Kerstin Martens, Alexander-Kenneth Nagel, Michael Windzio, Ansqar Weymann (red.), *Transformation of Education Policy*, Palgrave, New York 2010; Kerstin Martens, Alessandra Rusconi, Kathrin Leuze (eds.), *New Arenas of Education Governance*, Palgrave, New York 2007; i przykładowe dane na pięciuset stronach corocznych tomów OECD, ostatnio w *Higher Education at a Glance 2012*, OECD, Paris 2012.

¹⁵ Jak wskazują np. najważniejsze filary (i sposoby obliczania) prezentowanego dorocznie Global Competitive Index – według metodologii wypracowywanej przez lata przez Michaela E. Portera, zob. M. Kwiek, „Universities and Knowledge Production in Central Europe”, w: Paul Temple (ed.), *Universities in the Knowledge Economy. Higher Education Organisation and Global Change*, Routledge, New York 2011, ss. 176-194.

dzy dwoma głównymi nurtami dyskursów na temat misji uniwersytetu. Pierwszym jest nurt dyskursów globalnych i ponadnarodowych (w tym unijnych), znajdujący często odzwierciedlenie w krajowych dyskusjach polityki publicznej dotyczących systemowych reform szkolnictwa wyższego. Natomiast drugim jest nurt zróżnicowanych narodowo (ale zbliżonych strukturalnie), tradycyjnych dyskursów wspólnoty akademickiej, głęboko zakorzenionych w tradycyjnych, zarówno narodowych jak i globalnych, wartościach i normach akademickich¹⁶. Jeszcze nigdy te dwa nurty nie były od siebie tak odległe. Zmagania między nimi (pierwszy jest wspierany przez siłę zmieniających się sposobów dystrybucji zasobów i zmian prawnych dotyczących funkcjonowania instytucji uniwersytetu, drugi zaś wspiera siła tradycji akademickich) w wielu systemach prowadzą do konfliktów i napięć między alternatywnymi zasadami instytucjonalnymi¹⁷ oraz konfliktów i napięć dotyczących kierunków reform szkolnictwa wyższego między reformatorami z jednej strony a wspólnotą akademicką z drugiej strony.

(7) *Koncepcje wykształcenia jako dobra prywatnego podcinają argumentację na rzecz pełnego publicznego subsydiowania szkolnictwa wyższego.* Dobro prywatne oraz prywatne korzyści (obok dobra publicznego i korzyści zbiorowych) płynące z wyższego wykształcenia znajduje się na coraz wyższej pozycji w hierarchii zasad organizujących reformy i w agendach programów reform oraz w towarzyszących im dyskusjach publicznych. Wraz z rosnącym naciskiem polityki publicznej na dobro prywatne (oraz prywatne korzyści) rosnąć może zagrożenie dla tradycyjnego, pełnego publicznego subsydiowania tradycyjnych instytucji publicznych¹⁸. Coraz bardziej konsekwentne ujmowanie szkolnictwa wyższego z perspektywy dobra prywatnego (a nie publicznego) i prywatnych inwestycji (oraz prywatnych zwrotów z inwestycji) jest

¹⁶ Zob. Antonio Novoa i Martin Lawn (eds.), *Fabricating Europe. The Formation of an Educational Space*, Kluwer, Dordrecht 2002. Zob. również M. Kwiek and Peter Maassen (eds.), *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway*, Peter Lang, Frankfurt and New York 2012.

¹⁷ Zob. P. Maassen i J.P. Olsen (eds.), *University Dynamics and European Integration*, op.cit.

¹⁸ Zob. Simon Marginson, „Higher Education and Public Good”, *Higher Education Quarterly*, 65(4), ss. 411-433 (sierpień 2011) oraz Walter McMahon, *Higher Learning, Greater Good. The Private and Social Benefits of Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 2009.

dziś dopuszczalne w większym stopniu niż kiedykolwiek wcześniej począwszy od lat sześćdziesiątych, kiedy rodziły się teorie kapitału ludzkiego. Związki te mogą mieć w przyszłości coraz większy wpływ na sposób długoterminowego ujmowania publicznego finansowania uniwersytetów przez społeczeństwa europejskie, mogąc w przyszłości prowadzić do upowszechnienia się rozwiązań anglosaskich: wysokie czesne i wysokie długi absolwentów najlepszych wyższych uczelni – i to w sytuacji rosnącej niepewności i rozchwiania rynków pracy absolwentów i malejącej stopy zwrotu inwestycji w wykształcenie w całym obszarze państw OECD.

Wskazujemy tu zatem na szereg ważnych powodów, dla których funkcjonowanie uniwersytetów staje się coraz bardziej skomplikowane, a presja na ich reformowanie – coraz większa.

2. Rynek, konkurencja i publiczne finansowanie uniwersytetów europejskich

Chcielibyśmy zwrócić w tej części tekstu uwagę na cztery punkty. Po pierwsze, we wszystkich usługach publicznych w większości gospodarek europejskich rośnie rola perspektywy (*quasi*-)rynkowej, a w jej ramach coraz bardziej powszechna staje się polityka „finansowego zaciskania pasa”, której towarzyszy rosnąca konkurencja wewnątrzsektorowa między wszystkimi usługami publicznymi¹⁹. Wpływ na aktualną dominację perspektywy rynkowej mają takie szersze czynniki jak procesy globalizacji i umiędzynarodowienia, kryzys finansowy, jak również niekorzystnie zmieniająca się demografia i konsekwencje tych zmian dla wydatków socjalnych i, szerzej, ogółu wydatków publicznych. Europejskie instytucje szkolnictwa wyższego mogą być zmuszone do odpowiadania na coraz bardziej nieprzyjazne otoczenie finansowe – poprzez rozwiązania stojące zarówno po stronie kosztów, jak i po stronie dochodów²⁰. Bardziej prawdopodobną odpowiedzią instytucjonalną na potencjalnie pogarszające się otoczenie finansowe uniwersy-

¹⁹ Zob. M. Kwiek, *The University and the State*, op.cit.; M. Kwiek, „The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context”, w: D. Epstein et al. (eds.), *World Yearbook of Education 2008: Geographies of Knowledge, Geometries of Power*, Routledge, New York 2007.

²⁰ Zob. D. Bruce Johnstone, *Financing Higher Education. Cost-Sharing in International Perspective*, CIHE, Boston 2006.

tetów w Europie jest odpowiedź lokująca się po stronie dochodów: może ona oznaczać poszukiwanie ich nowych źródeł, a zatem dochodów w dużej mierze niepaństwowych, niepodstawowych i nietradycyjnych dla większości systemów europejskich. Procesy te zostały opisane dwie dekady temu przez Garetha Williama w *Changing Patterns of Finance in Higher Education* w odniesieniu do uniwersytetów brytyjskich jako „generowanie zewnętrznych dochodów” prowadzące do nobilitacji „wypracowanego dochodu” (w przeciwieństwie do „dochodu otrzymanego”)²¹; jak pokazują badania empiryczne, przykłady tak rozumianej przedsiębiorczości akademickiej można znaleźć (w różnym stopniu) w większości systemów europejskich²². Owe stopniowo odkrywane w Europie, nowe źródła uczelnianych dochodów mogą oznaczać różne formy przedsiębiorczości akademickiej w badaniach naukowych (consulting w oparciu o badania, kontrakty na ekspertyzy zawierane z przemysłem, krótkoterminowe kursy badawcze dla kadry przedsiębiorstw etc.) oraz różnorodne formy i poziomy współodpłatności za studia w ramach dydaktyki (czesne na niektórych lub na wszystkich poziomach i kierunkach studiów), w zależności od tradycji akademickich danego systemu, jak również premii prestiżowych i finansowych dla instytucji oraz dla zorientowanych przedsiębiorczo grup badawczych w obrębie instytucji. W najszerszym ujęciu, niepodstawowe dochody instytucji akademickich obejmują sześć pozycji: darowizny, inwestycje zewnętrzne, granty badawcze, kontrakty badawcze, consulting oraz chesne²³. Liczy się jednak zarazem względna skala aktualnego niedofinansowania w szkolnictwie wyższym (i to ona określa poziom rozbieżności między krajami europejskimi) – najbardziej niedofinansowane systemy, na przykład niektóre systemy środkowoeuropejskie, mogą

²¹ Gareth Williams, *Changing Patterns of Finance in Higher Education*, Open University Press, Buckingham 1992, ss. 39-50.

²² Zob. np. wyniki trzyletniego międzynarodowego projektu badawczego EUREK, *European Universities for Entrepreneurship*, w którym brałem udział. Zob. Michael Shattock (ed.), *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education*, Open University Press, Maidenhead 2009; M. Kwiek, „Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities”, *Policy Futures in Education*, 2008, 6 (6), ss. 757-770; M. Kwiek, „Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe”, w: M. Shattock (ed.), *Entrepreneurialism in Universities...*, op. cit., ss. 100-120. Oraz podsumowanie w Marek Kwiek, *Knowledge Production in European Universities*, op. cit.

²³ G. Williams, *Changing Patterns of Finance in Higher Education*, op. cit., s. 39.

chętniej akceptować nowe wzorce finansowania niż tradycyjnie znacząco lepiej finansowane systemy zachodnioeuropejskie. Przez ostatnich kilka lat „przedsiębiorczość akademicka” oraz różnorodne formy „trzeciej misji uniwersytetu” wydają się przyciągać więcej uwagi niż kiedykolwiek wcześniej, zarówno na poziomie narodowym, jak i na poziomie Unii Europejskiej (zob. choćby coroczne European University-Business Forum).

Po drugie, w czasach (teoretycznego i praktycznego) przeformułowania fundamentów funkcjonowania większości najbardziej szczodrych typów reżimów państwa dobrobytu w Europie²⁴, instytucje szkolnictwa wyższego oraz jego systemy powinny nauczyć się równoważyć negatywny wpływ finansowy stopniowych przekształceń całego sektora publicznego. Konkurencja o finansowanie publiczne płynące z podatków między różnymi potrzebami społecznymi oraz różnymi usługami publicznymi będzie z konieczności rosła, niezależnie od tego, kiedy i w jaki sposób dzisiejszy kryzys finansowy zostanie przezwyciężony. Powód jest prosty, jak pokazują zarówno badacze państwa dobrobytu, jak i demografowie: europejskie reżimy państwa dobrobytu powstały w okresie „złotego wieku” europejskiego modelu państwa dobrobytu, który skończył się w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, i który się już nigdy nie powtórzy.

Podczas gdy ograniczanie wydatków może być ogólną odpowiedzią państwa na finansowe zaciskanie pasa we wszystkich krajach europejskich, poszukiwanie nowych, zewnętrznych dochodów może w coraz większym stopniu być instytucjonalną odpowiedzią na kryzys finansowy i reformułowanie podstaw państwa dobrobytu po stronie poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego. Stało się tak w latach dziewięćdziesiątych w zubożałych systemach edukacyjnych w większości państw środkowoeuropejskich. Szczególnie zaś wprowadzenie (wyższego) czesnego będzie znajdować się w centrum uwagi w większości systemów, w których uniwersytety poszukiwać będą dodatkowego niepaństwowego finansowania. Powojenną (kontynentalną) tradycją europejską była edukacja wyższa finansowana z podatków, w związku z czym czesne wciąż wygląda na nietradycyjny element architektury finansowania szkolnictwa wyższego w większości systemów europejskich (inaczej może być jednak w Polsce, która stoi w obliczu

²⁴ Zob. Jason L. Powell, John Hendricks (eds.), *The Welfare State in Post-Industrial Society. A Global Perspective*. Springer, Dordrecht 2009.

trudnych do przewidzenia konsekwencji potężnego niżu demograficznego: w 2022 r. liczba studentów może nie przekroczyć 1,2 mln, w porównaniu z 1,9 mln w ostatnich latach).²⁵

Trendy charakteryzujące europejską demografię będą bezpośrednio wpływać na funkcjonowanie państwa dobrobytu (oraz wszystkich instytucji sektora publicznego), ale towarzyszyć im będą silne, specyficzne dla danych krajów wariacje. W większości krajów europejskich demografia będzie wpływać na sytuację uniwersytetów jedynie pośrednio, poprzez rosnącą presję na całość wydatków publicznych, oraz poprzez rosnącą konkurencję o płynące z podatków finansowanie publiczne. W niektórych krajach pośredni wpływ na wszystkie usługi publiczne będzie połączony z bezpośrednim wpływem na instytucje edukacyjne. Silne instytucje szkolnictwa wyższego i silne społeczności akademickie będą w stanie formować kierunki przyszłych zmian we wzorcach finansowania szkolnictwa wyższego (zamiast prostego dryfowania wraz z nimi).

Po trzecie, potencjalne przesunięcie w pojmowaniu wyższego wykształcenia od dobra publicznego (i zbiorowego) do dobra prywatnego (i indywidualnego) może w przyszłości w nieuchronny sposób podważać ideę silnego publicznego subsydiowania szkolnictwa wyższego w Europie²⁶. W „społeczeństwie interesariuszy”, fundamentalna relacja między instytucjami szkolnictwa wyższego a ich interesariuszami była zawsze „warunkowa” – co, patrząc z perspektywy finansowej, jak to ujął Guy Neave, wprowadza element „nieodłącznej niestabilności”²⁷. Ekonomiczne uzasadnienie dla publicznego subsydiowania szkolnictwa wyższego zmienia się: jak w kontekście globalnym podkreśla Philip G. Altbach „we współczesnych dyskusjach w dużej mierze dominuje argumentacja sięgająca do idei dobra prywatnego”, a bierze się ona z połączenia ekonomii, ideologii i filozofii²⁸.

²⁵ Zob. M. Kwiek, „From System Expansion to System Contraction. Access to Higher Education in Poland”, *Comparative Education Review*, Vol. 57, No. 1 (2013).

²⁶ Potężną obronę systemów szkolnictwa wyższego jako dobra publicznego prezentują szczególnie Craig Calhoun, „The University and the Public Good”, *Thesis Eleven*, 84(1), ss. 7-43 (luty 2006); Simon Marginson, „Putting ‘Public’ Back into the Public University”, *Thesis Eleven*, 84(1), ss. 44-59 (luty 2006); Diana Rhoten i Craig Calhoun (eds.), *Knowledge Matters. The Public Mission of the Research University*, Columbia University Press, New York 2011, ss. 1-33.

²⁷ Guy Neave, „On Stakeholders, Cheshire Cats and Seers: Changing Visions of the University”, w: *The CHEPS Inaugural Lectures 2002*, CHEPS, Enschede 2002, s. 22.

I wreszcie po czwarte, przez ostatnie półwiecze, pomimo ogromnego wzrostu (ilościowego) liczby studentów, publiczne szkolnictwo wyższe w Europie z jakościowego punktu widzenia pozostawało względnie stabilne, a jego fundamentalna struktura pozostawała niezmienną. Dzisiaj globalne siły odpowiedzialne za procesy zmian są do siebie strukturalnie podobne²⁹ i zmieniają systemy szkolnictwa wyższego na coraz bardziej zorientowane rynkowo i zorganizowane i finansowane na coraz bardziej konkurencyjnych zasadach (jak również popychają je w stronę coraz większej liczby regulacji państwowych, prawdopodobnie w powiązaniu z coraz niższym poziomem finansowania państwowego, dostępnym na coraz bardziej konkurencyjnych warunkach³⁰). Przez ostatnie dwa stulecia „rynek” nie wywierał poważniejszego wpływu na szkolnictwo wyższe: większość nowoczesnych uniwersytetów w Europie została założona przez państwo i przez nie była subsydiowana. Przez ostatnich 200 lat większość studentów w Europie uczęszczała do publicznych instytucji finansowanych ze środków państwowych, a większość kadry akademickiej pracowała w publicznych instytucjach edukacyjnych (w ramach wszystkich głównych modeli uniwersytetu w Europie, służących za instytucjonalne wzorce dla innych części świata). Dziś siły rynkowe w szkolnictwie wyższym stają się coraz bardziej widoczne w rozwiązaniach instytucjonalnych na całym świecie; rosną niepodstawowe i niepaństwowe dochody uniwersytetów³¹. Choć formy i tempo tych transformacji są różne w różnych miejscach świata, są one natury globalnej i można się spodziewać, że będą miały w przyszłości jeszcze większy wpływ na systemy szkolnictwa wyższego w Europie.

3. Ewolucja misji kadry akademickiej i zmiana relacji kształcenie/badania naukowe w Europie

W coraz większym stopniu oczekuje się dzisiaj od uniwersytetów, aby w warunkach umasowienia były w stanie sprostać nie tylko zmienia-

²⁸ Philip G. Altbach, *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education*, CIHE, Chestnut Hill 2007, s. XX.

²⁹ Zob. D.B. Johnstone, *Financing Higher Education*, op. cit.

³⁰ Zob. Pedro Teixeira, Ben Jongbloed, David Dill, Alberto Amaral (eds.), *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality?*, Kluwer, Dordrecht 2004.

³¹ Zob. CHEPS, *Progress in Higher Education Reform Across Europe. Funding Reform*, CHEPS, Enschede 2010.

jącym się potrzebom państwa, ale również zmieniającym się potrzebom studentów, pracodawców, rynku pracy i przemysłu, jak również regionów, w których są ulokowane (czyli potrzebom swoich interesariuszy)³². Wymagania wobec kadry akademickiej stają się zatem coraz bardziej sprzeczne i mogą budzić w akademii coraz większy niepokój. Globalnie, dla szerokich rzesz kadry akademickiej, tradycyjne połączenie kształcenia i badań naukowych jest nieosiągalne: jako całość, znowu globalnie, profesja akademicka w przeważającej mierze i w coraz szybszym tempie staje się profesją dydaktyczną. Stała ewolucja w stronę większego nacisku na kształcenie w misjach uniwersyteckich w zróżnicowanym stopniu zachodzi również w przypadku Europy i USA³³. Przyszłe zamiany mogą w fundamentalny sposób odmienić relacje między różnorodnymi interesariuszami, przy malejącej roli państwa (na przykład, a prawdopodobnie szczególnie, pod względem finansowania), rosnącej roli studentów i rynku pracy (w przypadku sektora szkolnictwa wyższego bardziej zorientowanego na kształcenie) oraz rosnącej roli przemysłu i regionów (w przypadku sektora szkolnictwa wyższego bardziej zorientowanego na badania naukowe). Procesy te są już w różnym stopniu zaawansowane w różnych krajach europejskich.

Na planie bardziej ogólnym, umasowienie szkolnictwa wyższego związane jest z rosnącym znaczeniem nowych interesariuszy (lub, patrząc historycznie, interesariuszy wylaniających się ponownie jako niezwykle ważnych, jak to ma miejsce w przypadku studentów w ramach transformacji związanych z wprowadzaniem w życie zaleceń Procesu Bolońskiego). Jednocześnie, w ramach procesów reform, aby prawidłowo funkcjonować, uniwersytety, a szczególnie uniwersytety badawcze, muszą także nadal wychodzić naprzeciw (zarówno tradycyjnym, jak i na nowo zredefiniowanym) potrzebom kadry akademickiej, która stanowi rdzeń instytucji uniwersytetu³⁴.

³² Zob. M. Kwiek, „Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: the Polish Case”, w: Romulo Pinheiro, Paul Benneworth and Glen A. Jones (eds.), *Universities and Regional Development. A Critical Assessment of Tensions and Contradictions*, Routledge, New York 2012 oraz Glen A. Jones, Patricia L. McCartney, Michael K. Skolnik (red.), *Creating Knowledge, Strengthening Nations. The Changing Role of Higher Education*, University of Toronto Press, Toronto 2005.

³³ Zob. Jack H. Schuster, „The Professoriate’s Perilous Path”, op. cit.

³⁴ Zob. zwłaszcza dwie prace Burtona Clarka, *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Prin-

W coraz większym stopniu zróżnicowane potrzeby studentów – wynikające ze zróżnicowanych populacji studentów w umasowionych systemach edukacyjnych – już obecnie prowadzą do różnicowania systemów instytucji (oraz w równoległy sposób, do różnicowania profesji akademickiej). Rozwój wypadków przewidywany w związku z tym różnicowaniem w przyszłej dekadzie może w sposób fundamentalny odmienić profesję akademicką jako taką, doprowadzić do wzrostu jej heterogeniczności, oraz wywrzeć silny wpływ na tradycyjne relacje między kształceniem a badaniami naukowymi na europejskich uniwersytetach, szczególnie w instytucjach regionalnych. A jak to ujął Peter Scott, relacja między kształceniem a badaniami naukowymi należy do jednych z „najbardziej zagmatwanych intelektualnie, złożonych pod względem zarządzania oraz politycznie spornych w masowych systemach szkolnictwa wyższego”³⁵.

Pytania o to, jak połączyć kształcenie i badania naukowe jako misje uniwersytetu, w jakich rodzajach instytucji powinny być one ze sobą połączone oraz w oparciu o jakie strumienie finansowania (np. strumienie przede wszystkim publiczne lub przede wszystkim prywatne) – staną się kluczowe w następnej dekadzie. W tej chwili większość nieelitarnych i absorbujących popyt instytucji w Europie (szczególnie zaś prywatnych instytucji w Europie Środkowej i Wschodniej) zorientowana jest na kształcenie, natomiast tradycyjne, elitarne uniwersytety badawcze wciąż są w stanie łączyć kształcenie i badania naukowe. Finansowanie badań naukowych w większości systemów staje się jednak coraz bardziej konkurencyjne i coraz szerzej kierowane do zespołów badawczych (a coraz słabiej opiera się na niekonkurencyjnych i względnie stałych subsydiach przyznawanych instytucjom do wewnętrznej dystrybucji; w Polsce najlepszym przykładem procesów koncentracji finansowania w najbardziej konkurencyjnych ośrodkach są granty z NCN³⁶). Jednocześnie oczekuje się coraz szerzej, że insty-

ceton 1987, oraz *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, Berkeley 1983.

³⁵ Peter Scott, „Divergence or Convergence? The Links between Teaching and Research in Mass Higher Education”, w: Ronald Barnett (ed.), *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*, Open university Press, Maidenhead 2005, s. 53.

³⁶ Zob. Richard Whitley, Jochen Gläser, Lars Engwall (eds.), *Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in the Sciences and Their Consequences for Intellectual Innovation*, Oxford University Press, Oxford 2010.

tucje europejskie będą dalece bardziej niż dzisiaj skoncentrowane na studentach. Studenci jako interesariusze uniwersytetu stają się coraz potężniejsi, również w związku z tym, że rekonceptualizuje się ich w ramach instytucji jako „klientów”, a rządy ujmują ich jako przyszłą, dobrze wykwalifikowaną siłę roboczą z wykształceniem poprawiającym „przewagę konkurencyjną” gospodarek opartych na wiedzy.

Od dwudziestu lat gwałtownie zmieniają się konteksty społeczne, polityczne i ekonomiczne, w których funkcjonują uniwersytety i równie szybko zmieniają się populacje studentów i same instytucje edukacyjne (w coraz większym stopniu zmuszane do instytucjonalnej reakcji na zmieniające się wymagania swojego otoczenia). Szkolnictwo wyższe poddawane jest potężnym presjom ze strony swoich wszystkich – zarówno nowych, jaki i starych – interesariuszy: państwa, studentów, kadry akademickiej, pracodawców, przemysłu, regionów, a ponadto staje się niezwykle kosztownym przedsięwzięciem społecznym. Państwa i społeczeństwa coraz śміiej poszukują „zwrotu z (rosnących) inwestycji”, ponieważ ich skala jest dzisiaj bezprecedensowa. Poszukiwania motywowane ekonomicznie (i wspierane potężnymi danymi porównawczymi z innych gospodarek europejskich) prowadzą nieodmiennie do kolizji z dużą częścią tradycyjnie motywowanej poznawczo kadry akademickiej. Dyskursy polityków i dyskursy wspólnoty akademickiej stają coraz częściej w fundamentalnej opozycji.

Rosnąca złożoność przedsięwzięcia akademickiego ma swoje źródło również w tym, że różni interesariusze uniwersytetu w coraz większym stopniu ujawniają coraz bardziej rozbieżne potrzeby, zwłaszcza w porównaniu z potrzebami ujawnianymi tradycyjnie w ostatnim półwieczu. Ponadto głos niektórych z nich (choćby studentów) będzie w coraz większym stopniu brany pod uwagę przy okazji kolejnych fal reform. Instytucje szkolnictwa wyższego będą się przekształcać w taki sposób, aby utrzymywać publiczne zaufanie (oraz aby dysponować trwałym uzasadnieniem do korzystania z subsydiów publicznych). Rola rynku w szkolnictwie wyższym (czy rola regulowanych przez rząd „quasi-rynków” edukacyjnych) wydaje się stale rosnać, gdyż rynek w coraz większym stopniu oddziałuje na nasze życia jako ludzi, pracodawców i pracobiorców czy wreszcie studentów i naukowców. Nigdy dotąd instytucja uniwersytetu nie znajdowała się tak długo pod zmieniającymi się (oraz w coraz większym stopniu wzajemnie skonfliktowanymi) presjami różnych interesariuszy. Nigdy wcześniej nie była ona postrzegana

przez tak wiele instytucji (na całym świecie) jako instytucjonalna porażka w wychodzeniu naprzeciw potrzebom studentów i rynków pracy. Cokolwiek miałyby to znaczyć w różnych kontekstach narodowych.

Po transformacjach innych instytucji sektora publicznego, uniwersytety w Europie kontynentalnej – tradycyjnie finansowane ze środków publicznych i tradycyjnie specjalizujące się zarówno w kształceniu, jak i w badaniach naukowych – mogą wkrótce znaleźć się pod potężną presją weryfikacji swoich misji z uwagi na permanentne oszczędzanie we wszystkich usługach sektora publicznego³⁷. Mogą wkrótce również znaleźć się pod silną presją permanentnego konkurowania o zasoby finansowe z innymi usługami publicznymi, także w ogromnym stopniu uzależnionymi od finansowania publicznego. Zarazem priorytety publiczne zmieniają się na całym świecie wraz ze zmieniającą się demografią i rosnącymi kosztami systemów emerytalnych i ochrony zdrowia; w najbliższej dekadzie można zatem spodziewać się eksperymentowania z nowymi wzorcami i mechanizmami finansowania instytucji edukacyjnych (Europa Środkowa, w tym Polska, od dawna szeroko eksperymentuje z różnymi formami prywatyzacji usług publicznych³⁸).

Konsekwencje rosnącej konkurencji o zasoby publiczne dla tradycyjnego związku kształcenie/badania naukowe na uniwersytetach są dalekosiężne. Trend koncentracji badań w wybranych instytucjach jest w wielu krajach bardzo silny (jest tak również w Polsce: w 2009 roku 80% środków na badania było skoncentrowanych w 20 instytucjach, w systemie obejmującym ponad 100 instytucji publicznych i 330 instytucji prywatnych, a 30% środków w ramach grantów badawczych z NCN w latach 2011-2012 trafiło do 5 największych instytucji: UJ, UW, UAM, AGH i Politechniki Warszawskiej). Jak pokazują badania szkolnictwa wyższego od kilku dziesięcioleci, zarówno w skali globalnej, amerykańskiej, jak i europejskiej, perspektywa dalszego przysze-

³⁷ Zob. Paul Pierson, „Coping with Permanent Austerity: Welfare State Restructuring in Affluent Democracies”, w: P. Pierson (ed.), *The New Politics of the Welfare State*, Oxford University Press, Oxford 2001.

³⁸ Zob. M. Kwiek, „Creeping Marketization: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet”, w: Roger Brown (ed.) *Higher Education and the Market*, Routledge, New York 2010, ss. 135-146 oraz M. Kwiek, „The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity and Access”, w: Jane Knight (ed.), *Financing Higher Education: Equity and Access*, Sense, Rotterdam 2009, ss. 35-56.

go rozdzielania misji kształcenia i misji badań naukowych jest sprzeczna z tradycyjnymi oczekiwaniami profesji akademickiej, przede wszystkim kadry akademickiej pracującej w najlepszych i najbardziej prestiżowych instytucjach. Z prestiżem tradycyjnie wiążą się wyłącznie badania naukowe, a stałe poszukiwanie prestiżu przez kadre akademicką jest fundamentem przedsięwzięcia akademickiego. Reputacja naukowa jest „główną walutą wymienną akademika”³⁹, a bierze się ona z osiągnięć badawczych, a nie dydaktycznych. W krajach rozwijających się badania naukowe i kształcenie od zawsze były oddzielone, z wyjątkiem narodowych instytucji flagowych. Można spodziewać się zatem stopniowego wyłaniania coraz bardziej zróżnicowanych profesji akademickich, z których jedynie wąskie segmenty będą zaangażowane w badania naukowe (zazwyczaj finansowane ze środków publicznych w najlepszych ośrodkach).

4. Ewoluuujące instytucje i ewoluująca kadra akademicka

Umasowienie systemów edukacyjnych w Europie (oraz w coraz większym stopniu masowa profesja akademicka) nieuchronnie prowadzi do różnych nowych form różnicowania i stratyfikacji systemu. Uniwersytety w większości krajów europejskich koncentrują się na potrzebach kadry akademickiej, a poziom ich wrażliwość na potrzeby studentów i rynku pracy jest powszechnie uznawany (zwłaszcza przez media i polityków) za niski. To jeden z najsilniejszych argumentów wysuwanych publicznie przez promotorów europejskich reform. W najbliższej dekadzie można spodziewać się poszerzenia dyskusji o społecznych i gospodarczych rolach uniwersytetu (a szczególnie dyskusji dotyczących zatrudnialności absolwentów) o pracodawców, studentów i ich rodziców oraz innych interesariuszy uczelni. Zatrudnialność absolwentów będzie odgrywać rolę kluczowego pojęcia w przemyśleniu przyszłości europejskich instytucji w relacjach ze studentami zarówno europejskimi, jak i międzynarodowymi, szczególnie jeśli dominujące stanie się postrzeganie wyższego wykształcenia jako dobra prywatnego i współfinansowanie go przez studentów.

W związku z tym systemy szkolnictwa wyższego w Europie będą musiały znaleźć uczciwą równowagę w przewidywanych transforma-

³⁹ Tony Becher, Maurice Kogan, *Process and Structure in Higher Education*, Heinemann, London 1980, s. 103.

cyjach instytucjonalnych, tak aby profesja akademicka nie była pozbawiona swojego tradycyjnego głosu w zarządzaniu uniwersytetem; aby profesura uniwersytecka wciąż należała do klasy średniej w swoich społeczeństwach i aby uniwersytety były nadal w istotny sposób odmiennie w swoich działaniach od sektora biznesowego, będąc w pewien sposób, chociaż niekoniecznie w sposób tradycyjny, „wyjątkowymi” (czy „specyficznymi”) formami organizacji⁴⁰. Ścisłe związki z przemysłem oraz zdolność reagowania na potrzeby rynku pracy i odpowiadania na potrzeby zawodowe studentów – nie były tradycyjnie powiązane z podstawowymi wartościami wyznawanymi przez profesję akademicką w Europie kontynentalnej. Nie wiadomo jeszcze, w jakim stopniu wartości owe podlegają aktualnie renegocjacji w umasowionych systemach edukacyjnych. Profesja akademicka w kontekście dzisiejszego funkcjonowania większości uniwersytetów europejskich może postrzegać przyszłe transformacje systemów szkolnictwa wyższego – oraz swoich własnych instytucji – jako niezwykle niepokojące. Jednak bez względu na to, jakie dokładnie transformacje będą miały miejsce w poszczególnych systemach europejskich, kadra akademicka będzie zawsze znajdowała się w samym centrum przedsięwzięcia akademickiego⁴¹. I zarazem w samym sercu zachodzących zmian i wprowadzanych w życie reform.

Coraz bardziej zróżnicowana populacja studentów w Europie wymaga również coraz bardziej zróżnicowanych systemów instytucji, oraz coraz bardziej zróżnicowanych typów kadry akademickiej. Jak dotąd stosunkowo niezróżnicowana profesja akademicka staje się dzisiaj coraz większą liczbą nieporównywalnych ze sobą drobnych profesji akademickich, nawet w obrębie tego samego systemu narodowego, nie wspominając o różnicach zachodzących między poszczególnymi krajami. Procesy różnicowania mogą prowadzić do spadku wysokiego prestiżu społecznego, jakim cieszą się absolwenci wyższych uczelni (liczeni dziś w milionach) oraz spadku prestiżu społecznego większości kadry akademickiej (liczonej dziś w dużych gospodarkach europejskich w setkach tysięcy). Uniwersalizacja edukacji wyższej już wywiera głęboki

⁴⁰ Zob. Christine Musselin, „Transformation of Academic Work: Facts and Analysis”, w: M. Kogan i U. Teichler (eds.), *Key Challenges to the Academic Profession*, INCHER, Kassel 2007; Harold Perkin, *Key Profession. The History of the Association of University Teachers*, Routledge & Kegan Paul, London 1969.

⁴¹ Jack H. Schuster, „The Professoriate’s Perilous Path”, op. cit., s. 15.

wpływ na społeczną stratyfikację kadry akademickiej, szczególnie w tych krajach, w których liczba studentów rosła w ostatnich trzech dekadach szczególnie szybko.

W obliczu reform systemowych i instytucjonalnych trzeba wciąż powtarzać, że profesja akademicka znajduje się w samym jądrze przedsięwzięcia akademickiego (jak przez dziesięciolecia zawzięcie przypominali Burton Clark i Philip G. Altbach). Kapitał instytucjonalny uniwersytetów ulokowany jest w kadrze akademickiej, a nie w budynkach, laboratoriach, akademikach i bibliotekach uniwersyteckich. Akademicy nie są „zastępowalni” w ten sam sposób, w jaki robotnicy fizyczni są zastępowalni w sektorach przemysłowych w warunkach globalizacji, w ramach której zatrudnienie związane z przemysłem i usługami często przenosi się do obszarów z tańszą siłą roboczą. Sama idea uniwersytetu opiera się na profesji akademickiej; jest ona nieodłącznie obecna w jego podstawowych zasadach, normach, sposobach postępowania, procedurach i wartościach. Uniwersytety łączą świat kształcenia i świat pracy⁴² oraz świat badań naukowych i świat innowacji⁴³. Jednak w napędzanej wiedzą gospodarce uniwersytety mogą stać się dużo mniej istotne, jeżeli profesja akademicka nie będzie w pełni oddana misji akademickiej (oraz przepełniona optymizmem co do szans swojej przyszłej kariery zawodowej). Mówi o tym logika ekonomii politycznej reform.

Jak dotąd ogólne zasady dotyczące statusu społecznego i materialnego świata akademickiego były przejrzyste:

wraz z pełnowymiarowym zaangażowaniem, pensje muszą wystarczać na to, aby wspierać styl życia klasy średniej. (...) profesorowie muszą być trwałymi przedstawicielami klasy średniej w swoim kraju⁴⁴.

W krajach europejskich powyższe warunki wciąż są spełnione w przypadku profesury, czyli starszej kadry akademickiej, lecz trudno powiedzieć, jakie szanse na podobny status w przyszłości ma młodsza kadra. Jednak w coraz bardziej komplikującym się otoczeniu instytucjonalnym przeciążeni i sfrustrowani badacze mogą nie być w stanie podtrzymać globalną atrakcyjność europejskich uniwersytetów.

⁴² Zob. Ulrich Teichler, *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*, Sense, Rotterdam 2009.

⁴³ D.D. Dill i F.A. Van Vught (eds.), *National Innovation and the Academic Research Enterprise*, op. cit.

⁴⁴ P.G. Altbach, *Tradition and Transition...*, op. cit., s. 105.

Europejskie szkolnictwo wyższe, a szczególnie europejskie uniwersytety badawcze, tradycyjnie potrafiły harmonijnie łączyć swoje dwie podstawowe misje (kształcenie i badania naukowe). Prestiż akademicki oraz instytucjonalny awans na uniwersytetach badawczych jest związany niemal wyłącznie z osiągnięciami badawczymi. Niezbędne jest większe zróżnicowanie i silniejsza segmentacja profesji akademickiej oraz większe wewnątrzinstytucjonalne i międzyinstytucjonalne zróżnicowanie i silniejsza segmentacja w narodowych systemach szkolnictwa wyższego (np. uniwersytety flagowe czy ich flagowe wydziały, z dodatkowym, wysoce konkurencyjnym finansowaniem publicznym). Czas poświęcony badaniom naukowym od zawsze konkuruje bezpośrednio z czasem poświęconym kształceniu, biorąc pod uwagę, że czasu przeznaczanego na administrację nie można łatwo zredukować oraz zważywszy, że między obiema misjami uniwersytetu występują potężne napięcia.

Złożoność przedsięwzięcia akademickiego rośnie również dlatego, że działania akademickie stają się coraz bardziej różnorakie: jak wskazuje Christine Musselin (w kontekście francuskim), zdolność pozyskiwania funduszy na badania i zarządzania projektami badawczymi opartymi na zewnętrznym finansowaniu „nie jest już czymś, co akademicy mogą mieć: jest czymś, co muszą mieć”⁴⁵. W związku z tym nie zaskakuje amerykańskie podsumowanie, że „tradycyjna praca profesora rozszerza się i obejmuje całkowicie nowe obowiązki”⁴⁶. Dzieje się tak w najbardziej konkurencyjnych europejskich systemach szkolnictwa wyższego, a wskutek tego u kadry akademickiej następuje „zacieranie granic między tradycyjnymi rolami akademickimi i rolami *quasi-przedsiębiorczymi*”⁴⁷.

Koncentracja finansowania na badania naukowe w wybranych obszarach badawczych oraz w wybranych instytucjach (bądź ich częściach), silnie wspierana przez ideę uniwersytetów światowej klasy oraz różne narodowe programy badawcze skierowane do istniejących lub wyłaniających się uniwersytetów flagowych, prowadzi do dalszego różnicowania, stratyfikacji i segmentacji szkolnictwa wyższego. Choć dalsza systematyczna koncentracja talentów naukowych i zasobów finansowych w najbardziej konkurencyjnych miejscach Europy jest nie-

⁴⁵ Ch. Musselin, „Transformation of Academic Work...”, op. cit., s. 177.

⁴⁶ P.G. Altbach, *Tradition and Transition...*, op.cit., s. 153.

⁴⁷ Jürgen Enders, Christine Musselin, „Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century”, w: OECD, *Higher Education to 2030. Volume 1: Demography*, OECD, Paris 2008, s. 145.

uchronna (np. połowa grantów European Research Council w 2012 r. jest realizowana w 50 uczelniach europejskich, a druga połowa w 450 uczelniach), oznacza ona zarazem stopniowe pozbawianie talentów akademickich i zasobów finansowych innych, mniej konkurencyjnych instytucji (zob. Geuna 2001 o niezamierzonych konsekwencjach konkurencyjnego modelu uzasadniania finansowania badań naukowych).

Posumowując: niemal wszystkie wyłaniające się elementy złożoności przedsięwzięcia akademickiego pośrednio lub bezpośrednio odnoszą się do profesji akademickiej. Zarówno badacze, jak instytucje szkolnictwa wyższego świetnie dostosowują się do okoliczności zewnętrznych i do otaczającego środowiska, a zmiana zawsze była definiującą cechą narodowych systemów szkolnictwa wyższego. Badacze to przecież niezwykle zmyślne istoty funkcjonujące w ramach niezwykle zmyślnych kultur akademickich, z konieczności uwzględniające od pokoleń równowagę zachodzącą między stabilnością i zmianą. Jednak transformacje, których można potencjalnie spodziewać się w Europie, są dalekosiężne i dotyczą samego serca akademii. Tradycyjnie uniwersytety demonstrowały to, co Ulrich Teichler nazwał „pomyślną mieszanką efektywnego przystosowywania się i zarazem oporu względem adaptacji”, jednak dzisiaj byt uniwersytetu badawczego w Europie jest zagrożony bardziej niż kiedykolwiek wcześniej⁴⁸. Z perspektywy profesji akademickiej wzajemne oddziaływanie zmiany i stabilności (czy zmiany i ciągłości) oraz ich percepcja przez wspólnotę akademicką to jedno z najważniejszych parametrów reform szkolnictwa wyższego.

5. Wnioski

Z powyższych analiz wynika kilka wniosków. Po pierwsze, zakres zmian we wszystkich głównych aspektach funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Europie (w zarządzaniu, ustroju, finansowaniu, misji, czy funkcjonowaniu kadry akademickiej) najprawdopodobniej będzie większy niż się powszechnie uważa w badaniach szkolnictwa wyższego. Zmiany projektowane przez ustawodawców na poziomie narodowym (a zwłaszcza zmiany konceptualizowane na poziomie ponadnardo-

⁴⁸ Ulrich Teichler, „Has the Research University in Europe a Future?”, w: Guy Neave, Kjell Blücker i Thorsten Nybom (eds.), *The European Research University. An Historical Parenthesis?*, Palgrave Macmillan, New York 2006, s. 169.

wym), są strukturalne, fundamentalne i dotyczą samego jądra tradycyjnej instytucji uniwersytetu badawczego.

Po drugie, złożoność przedsięwzięcia akademickiego związana jest z bezprecedensowymi inwestycjami publicznymi w tym sektorze – z największą liczbą studentów i kadry akademickiej oraz z jego potężnym i wciąż rosnącym znaczeniem dla wzrostu gospodarczego i tworzenia nowych miejsc pracy w napędzanych wiedzą gospodarkach. Związana jest ona również silnie ze zmieniającymi się i jednocześnie rosnącymi oczekiwaniami ze strony społeczeństwa i państwa i powiązaniymi z nimi nowymi funkcjami (i możliwościami) nadzorczymi państwa, realizowanymi najczęściej w związku z zróżnicowaniem strumieni finansowania w zależności od miejsca zajmowanego w strukturze narodowych systemów edukacyjnych.

Po trzecie, nie ma jednorodnych rozwiązań pasujących do wszystkich problemów, z którymi borykają się systemy europejskie, a związanych z siedmioma dylematami wskazanymi na początku tekstu. Ale jednocześnie – ze względu na procesy globalizacji, europeizacji i umiędzynarodowienia oraz potężną dyfuzję polityki edukacyjnej z poziomów ponadnarodowych do poziomów krajowych w Europie – wszelkie idiosynkratyczne i specyficznie narodowe odpowiedzi na rodzące się dylematy są niezwykle problematyczne w coraz bardziej wzajemnie połączonym świecie⁴⁹.

Z angielskiego przełożył Krystian Szadkowski, przekład przejrzał autor.

⁴⁹ Tekst ukazał się w znacznie poszerzonej wersji w *European Journal of Higher Education*, Vol. 3, Issue 2 (2012). Autor chciałby wyrazić wdzięczność za wsparcie Narodowego Centrum Nauki w postaci grantu nr DEC-2011/02/A/HS6/00183.