



Marek KWIEK

**Integracja europejska a europejska integracja
szkolnictwa wyzszego**

CPP RPS Volume 17 (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

Integracja europejska a europejska integracja szkolnictwa wyższego

Cele i zadania strategiczne szkolnictwa wyższego (SW) w Polsce nie mogą ignorować celów i zadań strategicznych europejskich systemów edukacyjnych, które wyłaniają się w ostatniej dekadzie i które w skali całej Europy stają się coraz bardziej zbieżne. Nigdy przedtem polityka edukacyjna państw UE nie stawiała sobie tak zbliżonych celów i zadań, nie posługiwała się w swoich dokumentach tak bliskimi – i zarazem tak nowymi w porównaniu z poprzednimi dekadami – pojęciami i kategoriami (np. zatrudnialność, równość dostępu, partnerstwa z przedsiębiorstwami, premia płacowa za wykształcenie, stopa zwrotu z edukacji, wyniki kształcenia, mobilność, współodpłatność etc). Nigdy przedtem nie toczyła się również tak szeroka dyskusja z udziałem wszystkich państw UE na temat przyszłości SW (a zwłaszcza uniwersytetów badawczych, *research-intensive universities*) na forum międzyrządowym (proces boloński) i unijnym (strategia lizbońska, agenda modernizacyjna uniwersytetów, Europejska Przestrzeń Badawcza). Myślenie o reformach na poziomie unijnym współgra z wprowadzaniem reform w życie w poszczególnych państwach UE.

Po raz pierwszy sformalizowano kanały najważniejszych dyskusji o celach i zadaniach SW: przyszłość obrazu kształcenia w Europie jest determinowana przez dyskusje toczące się w ramach procesu bolońskiego (Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, European Higher Education Area, EHEA), w tym w ostatnim czasie w bardzo szerokich ramach dyskusji wokół ogólnoeuropejskich systemów akredytacji i wspólnych systemów zapewniania jakości kształcenia oraz krajowych i europejskich ram kwalifikacji. Przyszłość badań naukowych w Europie jest określana w ramach dyskusji wokół Europejskiej Przestrzeni Badawczej (European Research Area, ERA); przyszłość najbardziej elitarniej części SW w Europie, czyli tradycyjnych uniwersytetów skoncentrowanych na badaniach naukowych – jest określana w ramach trwającej dekadę dyskusji wokół agendy modernizacyjnej proponowanej przez Komisję Europejską; przyszłość badań naukowych i całego sektora edukacyjnego – jest z kolei określana zarówno w ramach dyskusji wokół agendy modernizacyjnej uniwersytetu, jak i w ramach dyskusji wokół strategii lizbońskiej.

I wreszcie pewien globalny dyskurs o SW i badaniach i rozwoju (R&D) stanowi istotne uwarunkowanie pojęciowe: zagraniczne dokumenty strategiczne posługują się wspólną pojęciowością i dzięki temu są ze sobą porównywalne, korzystają wzajemnie z doświadczeń i dobrych praktyk innych systemów edukacyjnych oraz szeroko odwołują się do globalnych (OECD) i regionalnych (UE) danych empirycznych. Powstające dokumenty strategiczne operujące inną (lokalną, tradycyjną, w tym np. tradycyjnie akademicką) pojęciowością raczej niekorzystnie świadczą o systemie, w którym powstały m.in. dlatego, że nie mogą być porównywane z dokumentami strategicznymi powstającymi w innych systemach europejskich. Dobre praktyki reformowania SW obejmują również dobre praktyki tworzenia strategii SW i towarzyszących im dokumentów strategicznych.

Analizowane tutaj uwarunkowania zewnętrzne zadań i celów polskiego SW nie są w ścisłym sensie warunkami formalno-prawnymi, których niespełnienie (czy uporczywe niespełnianie) przez Polskę mogłoby skutkować formalnym wykluczeniem

z grona państw członkowskich UE czy OECD. Polska wstępując do UE wzięła na siebie ciężar implementacji wspólnotowego dorobku prawnego, jednak edukacja – a zwłaszcza szkolnictwo wyższe – we wszystkich kolejnych traktatach i aktach prawnych regulujących funkcjonowanie UE było wyłączone spod kompetencji wspólnotowych. W sensie prawnym sytuacja pozostaje do dzisiaj niezmienną: KE ma prawo ingerowania w funkcjonowanie SW w krajach członkowskich tylko w takich aspektach, które wykraczają poza zakres ściśle krajowy. Również nowy traktat lizboński formalnie nie przewiduje zmian w unijnych prerogatywach w dziedzinie SW.

Jednocześnie najważniejsze dokumenty procesu bolońskiego są formalnie firmowane przez ministrów odpowiedzialnych za SW w (obecnie) 46 krajach; dokumenty dotyczące ERA i strategii lizbońskiej (w tym w tych aspektach, które dotyczą przyszłości SW i R&D) są dokumentami Rady UE, podobnie jak zalecenia Rady UE dotyczące kolejnych elementów agendy modernizacyjnej uniwersytetów europejskich prezentowanych pierwotnie w komunikatach KE (ostatni przykład: EQF, European Quality Frameworks for Lifelong Learning, Europejskie Ramy Kwalifikacji z 2008, opracowane zostały w formie zalecenia Rady UE dla krajów Europejskiego Obszaru Gospodarczego).

Polska musi brać równolegle pod uwagę cztery procesy bezpośrednio dotyczące przyszłości SW i R&D w Europie, które w ostatniej dekadzie przybierają na sile: (1) formowanie się Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*) – czyli proces boloński i jego liczne rozgałęzienia (m.in. w stronę europejskich systemów zapewniania jakości i akredytacji czy europejskich ram kwalifikacji), (2) formowanie się Europejskiej Przestrzeni Badań Naukowych (*European Research Area*), (3) formowanie się agendy modernizacyjnej uniwersytetów europejskich na poziomie Komisji Europejskiej, oraz (4) wprowadzanie w życie unijnej strategii lizbońskiej na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia, w ramach której kluczem do dobrobytu jest przekształcanie gospodarek i społeczeństw europejskich w stronę gospodarek i społeczeństw „opartych na wiedzy”, realizowane w ramach trójkąta edukacja-badania naukowe-innowacje, w którym kluczową rolę odgrywają SW i systemy R&D.

Jednak brak uwarunkowań formalno-prawnych na poziomie traktatowym nie oznacza braku uwarunkowań zagranicznych w ogóle; co więcej, nigdy przedtem (zwłaszcza 10-15 lat temu) zagraniczne uwarunkowania zewnętrzne nie były tak silne i nie stawiały tak wysokich wymagań polskiej strategii edukacyjnej i polskim dokumentom strategicznym oraz nie były tak silnie sformalizowane w postaci wymienionych poniżej czterech równoległych kanałów oddziaływania dyskusji i dokumentów unijnych. (O sile oddziaływania dyskusji i pojęciowości używanej w odniesieniu do przyszłości SW wystarczy świadczyć metody badawcze i efekty końcowe polskich badań strategicznych w trzech niedawnych dokumentach ściśle związanych z diagnozą i przyszłym kształtem SW w Polsce: raporcie *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, *Raporcie o Kapitale Intelektualnym Polski* oraz *Edukacji dla pracy. Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2007*; ich siła polega m.in. na umiejętnym wykorzystaniu międzynarodowej pojęciowości, wiedzy oraz szczegółowych i porównywalnych danych oraz przywoływaniu zagranicznych dobrych praktyk, co w sposób radykalny wzmacnia siłę ich argumentacji).

Horyzont pojęciowy powstających zagranicznych dokumentów strategicznych na temat SW i R&D się zawęża, ale dzięki temu, przypuszczalnie po raz pierwszy w historii SW w Europie, problemy coraz bardziej wspólne systemom europejskim znajdują coraz bardziej wspólne rozwiązania. Dla największego systemu SW i R&D w Europie Środkowej i Wschodniej, o dużej tradycji i odpowiadających niej dużych ambicjach, jakim jest Polska, obecna sytuacja międzynarodowa wokół strategicznego reformowania SW jest niezwykle niekomfortowa. Stopień determinacji kształtu przyszłego SW i przyszłych badań naukowych w Polsce jest bardzo wysoki; wpływ Polski na kształt odbywających się od 10 lat dyskusji o misjach, roli, strategicznych celach i zadaniach SW jest marginalny. Polskie uczestnictwo w pierwotnym formułowaniu i przeformułowywaniu strategii lizbońskiej było niemal zerowe lub marginalne, podobnie jak nasze wpływy na kształt procesu bolońskiego, powstawania ERA i jej finansowania w programach UE (w tym w 7 PR) i kolejne elementy agendy modernizacyjnej uniwersytetów proponowane w ostatnich latach przez KE. Natomiast oddziaływanie analizowanych tutaj procesów zewnętrznych jest na kształt polskiego SW i systemu R&D jest fundamentalne i nieodwracalne. Pewne procesy można, jak czyni to część krajów, do pewnego momentu opóźnić i ignorować, ale całości zmian o potężnej, trwałej dynamice wspieranej przez politykę unijną i politykę największych gospodarek zachodnich zatrzymać się nie da. Polska stoi w obliczu wyboru potwierdzającego zachodnioeuropejski model rozwoju SW i R&D, ze wszelkimi tego konsekwencjami (część tych konsekwencji nie doczekała się jak dotąd ani głębszej analizy, ani szerszej dyskusji). Jest to model funkcjonowania SW i R&D oparty na logice ekonomicznej, konkurencyjnej i rynkowej wynikającej z gospodarczej i społecznej strategii lizbońskiej, do której polskie SW jest nieprzygotowane. Jednak sieć uwarunkowań jest tak silna, że dostosowywanie do standardów rodzących się od dekady w ramach czterech wspomnianych procesów jest koniecznym wyzwaniem cywilizacyjnym.

Polska z powodów ekonomicznych, kulturowych, społecznych i prestiżowych (np. kulturowych związków z instytucjami zachodnimi, finansowania SW i badań naukowych przez KE i jej agendy, rosnącej wymiany studentów i naukowców z instytucjami zachodnimi oraz emigracji polskich absolwentów na zachodnie rynki pracy) nie może sobie pozwolić na ignorowanie żadnego z powyższych procesów. Ponadto uwarunkowaniem zewnętrznym jest wspólna pojęciowość powstających dokumentów strategicznych i katalog wspólnych problemów/rozwiązań, nawet jeśli niektóre problemy jeszcze w Polsce się nie pojawiły, a pewne rozwiązania wydają się dzisiaj z różnych powodów trudne do przyjęcia. (Na przykład, pewne kierunki myślenia w opracowywaniu strategii i proponowaniu reform systemu edukacyjnego są dzisiaj w najbardziej uprzemysłowionych krajach OECD nie do przyjęcia, a pewne rozwiązania podlegają natychmiastowej, wspólnie formułowanej krytyce międzynarodowej – takim dogmatem jest na przykład przekonanie o niezbędności i nieuniknioności dalszej ekspansji edukacyjnej w powiązaniu ze zróżnicowaniem SW, czyli przekonanie o pozytywnej wartości trwale rosnącego stopnia skolaryzacji zachodnich społeczeństw; przekonanie o rosnących i coraz bardziej wymiernych związkach SW z sektorem przedsiębiorstw i sektorem prywatnym oraz z rynkiem pracy i o konieczności ich szczegółowego badania empirycznego; przekonanie o priorytetach w finansowaniu badań naukowych w dziedzinach nauk ścisłych,

technicznych, inżynierskich i matematycznych (STEM czy S&T); o porównywalnej, minimalnej strukturze wydatków na SW w ramach szerszych wydatków na edukację w ogóle oraz o poziomie i strukturze wydatków na R&D; o przypuszczalnej niemożności utrzymania tradycyjnego systemu wsparcia finansowego dla studentów i o przyszłym, prawdopodobnym, stopniowym odchodzeniu od bezzwrotnych stypendiów na rzecz (częściowo) zwrotnych pożyczek; o kluczowej roli internacjonalizacji kształcenia i badań naukowych, w tym kluczowej roli języka angielskiego w obydwu dziedzinach; o podziale studiów na zawodową część licencjacką i bardziej teoretycznie zaawansowaną część magisterską, a następnie doktorską; o kluczowej roli konkurencji (oraz mechanizmów rynkowych) w edukacji i R&D, w tym konkurencji w badaniach naukowych, czyli o rosnącej wadze finansowania konkurencyjnego, a nie statutowego etc). Powstawanie polskiej strategii SW oraz wprowadzanie reform SW w życie jest zatem jednocześnie uwikłane w dodatkowe uwarunkowania zewnętrzne, które nie muszą być formułowane explicite w jednym miejscu, ale wynikają z nowej logiki myślenia o celach i zadaniach SW w przyszłości rodzącej się na styku decydentów politycznych z poziomu KE, z poziomu najważniejszych i najdalej zreformowanych systemów SW i R&D w Europie (Wielka Brytania, Niemcy, Holandia, kraje skandynawskie) oraz globalnych (OECD) i unijnych ekspertów od SW i systemów R&D, w olbrzymiej mierze specjalistów od ekonomii i zarządzania.

Pod każdym względem, jak dotąd, Polska znajduje się wśród tych krajów, które wymienione procesy śledzą z małą uwagą, zmiany wprowadzają jak najwolniej, a zobowiązań finansowych i instytucjonalnych, które bezpośrednio z nich wynikają, najczęściej jak dotąd nie podejmują w ogóle. Jednak miejsce Polski na arenie europejskiej wymaga stopniowego przyswajania rodzących się, europejskich reguł gry w SW i R&D, między innymi po to, aby mieć w przyszłości jakikolwiek wpływ na ich kształt. Europejskie uwarunkowania polskich reform SW – zarówno formalne, jak i nieformalne – stanowią zarazem swoiste zabezpieczenie przyszłości polskich studentów i naukowców oraz całości systemu kształcenia i badań naukowych w sytuacji, gdyby polscy politycy pragnęli wybierać dla swoich reform jakąś niespotykaną szerzej w rozwiniętych gospodarkach Europy „polską drogę”. Uwarunkowania europejskie, połączone z (potężną i rosnącą poprzez szeroko rozbudowane, „miękkie metody koordynacji”) presją międzynarodową, w praktyce uniemożliwiają dzisiaj dowolne – unikalnie polskie – reformowanie sektora SW i R&D.

Uwarunkowania zewnętrzne wyglądają zatem tak, że chociaż nie istnieją formalne czy finansowe sankcje nakładane na Polskę za ich ignorowanie, koszty polityczne, społeczne, prestiżowe i ekonomiczne ich uporczywego ignorowania mogą być bardzo poważne. Zwłaszcza, że są one jak dotąd w pełni publicznie popierane przez Polskę na arenie międzynarodowej, zarówno na poziomie premiera (Rada UE – strategia lizbońska, ERA, agenda modernizacyjna uniwersytetów promowana przez KE), jak i na poziomie ministerstwa (proces boloński i jego odgałęzienia). Przykłady: niezależnie od tego, jak społeczeństwo polskie i krajowy rynek pracy przyjmuje tytuł licencjacki po wprowadzeniu podziału studiów na dwa, a obecnie na trzy etapy (studia licencjackie, magisterskie, doktoranckie), ten aspekt procesu bolońskiego pozostaje sztywnym uwarunkowaniem zewnętrznym. Proces boloński staje się zarazem coraz bardziej szczegółowy, co pokazuje ewolucja treści kolejnych, wydawanych co dwa

lata, komunikatów ministrów odpowiedzialnych za SW. Wraz z zakończeniem poszczególnych elementów reform bolońskich w poszczególnych krajach, uwarunkowania bolońskie będą jeszcze bardziej sztywne.

W krótszym terminie mniej sztywne są pozostałe wymienione uwarunkowania związane z badaniami naukowymi, agendą modernizacyjną uniwersytetów i strategią lizbońską. Jednak w terminie średnim powyższe trzy sfery uwarunkowań pozostają kluczowe, ponieważ związane z nimi propozycje, zalecenia i decyzje są podejmowane na najwyższych szczeblach unijnych, KE i Rady UE: budowa strategii i przeprowadzenie reform, które nie brałyby ich pod uwagę, skazałyby polskie uczelnie i polską naukę na stopniowy (ściśle ze sobą związany) uwiędnięcie finansowy i prestiżowy.

Mechanizmy wprowadzania w życie idei powstających w czterech wymienionych procesach to mechanizmy „miękkiej” (*soft*) koordynacji międzynarodowych działań strategicznych, zwłaszcza „otwarta metoda koordynacji” (*open method of coordination*) KE, która opiera się na międzynarodowych porównaniach i zestawieniach, wyznaczaniu wskaźników, benchmarków, dobrych i najlepszych praktyk, przy ogólnym założeniu, że uczestnicy procesu biorą przykład z najlepszych i że teoretycznie jedynie racjonalnie proponowane rozwiązania nie są formalnie zobowiązujące dla poszczególnych uczestników procesu koordynacji. Przy dzisiejszym poziomie wykorzystania szczegółowych krajowych danych statystycznych do sektorowych porównań międzynarodowych (zarówno przez EUROSTAT, jak i przez OECD), miękkie metody koordynacji zmian w SW w skali Europy posiadają olbrzymią siłę oddziaływania. Od razu, najczęściej w formie graficznej, przedstawia się aktualnych *winner*s i *losers*, *champions* i *laggards* w procesach transformacji. Ponieważ szczegółowe porównania obejmują najczęściej wszystkie kraje UE i wszystkie kraje OECD, konsekwencje pozostawania przez Polskę na końcowych miejscach rzeczonych zestawień (lub grubo poniżej średniej UE-15, UE-27 czy poniżej średniej OECD, lub zamiana miejscami w tabelach jedynie z Rumunią i Bułgarią (UE-27) lub jedynie z Meksykiem (OECD)) – wpływają negatywnie na prestiż kraju w sposób trudny do oszacowania (przykładem może być raport OECD o Polsce z 2006, który szeroko pokazywał ostatnie lub przedostatnie miejsca zajmowane przez Polskę w statystykach OECD – a który jest w tej chwili jedynym źródłem całościowej i stosunkowo obiektywnej informacji o polskim systemie SW i R&D w obiegu międzynarodowym).

Powyższe uwarunkowania powodują, że Polska nie może sobie pozwalać na eksponowanie wyjątkowości swojego systemu SW czy R&D, ponieważ w ten sposób – w realiach czterech powyższych procesów oraz wadze, jaka jest przypisywana SW i R&D w gospodarkach opartych na wiedzy – stawiałaby się poza gronem państw europejskich (UE) oraz poza gronem państw najbardziej gospodarczo zaawansowanych (OECD). Jedynym aktualnym wyjątkiem, który wymaga unikalnych rozwiązań w skali europejskiej, jest obecność potężnego sektora niepublicznego, który pozostaje bez precedensu w UE oraz jego przyszłość w kontekście potężnych zmian demograficznych i potencjalnych zmian w systemach zapewniania jakości i akredytacyjnych (na poziomie polskim i europejskim) oraz wymagań infrastrukturalnych, kadrowych i innych wobec wszystkich instytucji SW.

Już w tej chwili Polska wypada dramatycznie, i w ostatnim czasie spada, w globalnych rankingach, które w pośredni sposób odnoszą się do systemów SW i R&D,

ale które decydują o obrazie Polski w świecie: szeroko komentowana jest niska pozycja Polski w dorocznym raporcie Światowego Forum Ekonomicznego dotyczącym konkurencyjności ekonomicznej wszystkich gospodarek światowych, *The Global Competitiveness Report*, w którym Polska znalazła się w 2008 r. na 51 miejscu. Podobnie negatywny obraz Polski w oczach zagranicznych inwestorów potwierdził najnowszy raport Banku Światowego badający regulacje prawne w 178 gospodarkach świata w *Doing Business 2008*, umieszczający Polskę w kategorii „łatwości prowadzenia interesów” na odległym, 74 miejscu.

Po raz pierwszy w historii SW zarówno szczegółowe dane, jak i ich międzynarodowe analizy porównawcze, stały się powszechnie dostępne: polskie SW i system R&D poddawane są permanentnym zestawieniom we wszystkich możliwych aspektach, a wyspecjalizowane agendy statystyczne i analityczne KE i OECD poddają je regularnym, szczegółowym porównaniom (np. w ramach kilkusetstronicowych raportów typu OECD: *Education at a Glance. OECD Indicators*; *Main Science and Technology Indicators*; *OECD Science, Technology and Industry Outlook*; *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard*, czy też autorstwa KE: *Key Data on Education in Europe*; *Science, Technology and Competitiveness Key Figures Report*; *Science, Technology and Innovation in Europe*, czy też porównawczych opracowań analitycznych OECD typu *Turning Science into Business* czy *Benchmarking Industry-Science Relationships*).

Jednocześnie kończy się taryfa ulgowa przyznawana jakości polskiej nauki w związku z okresem *postcommunist transition*, a po trochę również i z okresem *EU accession* (widać to wyraźnie po niemal zerowych – jeden grant zaawansowany – wynikach polskich naukowców w prestiżowych konkursach European Research Council, opartych wyłącznie o jakość proponowanych badań, a nie np. o niepisane kwoty ilościowe przypisywane poszczególnym państwom w ramach dawania szansy na odzyskiwanie swoich składek członkowskich, jak w programach ramowych badań naukowych UE). Jeśli powyższe cztery procesy odgrywają ważną rolę w europejskich systemach edukacyjnych, to z całym dobrodziejstwem inwentarza powinny ją odgrywać również w Polsce (stwierdzenie to idzie w parze z fundamentalną tezą instytucjonalizmu w globalnych badaniach nad SW, że mamy dzisiaj do czynienia z głębokimi procesami izomorfizacji najważniejszych systemów SW w najbardziej rozwiniętych gospodarkach świata).

Jak zatem wyglądają uwarunkowania zewnętrzne decydujące o przynależności polskiego SW do systemów szeroko pojmowanego świata zachodniego? Proces boloński jest międzyrządowym procesem reformowania szkolnictwa wyższego w ramach EHEA, której partnerem, dopiero po kilku latach, stała się KE; jednak rola KE, również ze względu na finansowanie, rośnie. Natomiast procesy powstawania ERA i przygotowywania agendy modernizacyjnej dla uniwersytetów europejskich są bardzo ściśle związane z unijną strategią lizbońską i we wszystkich trzech procesach rola KE jest fundamentalna. Najogólniej mówiąc, coraz bardziej zarówno ERA (oraz towarzyszący jej od 2008 „proces lubljański” w badaniach naukowych), agenda modernizacyjna uniwersytetów oraz (czemu sprzeciwia się środowisko akademickie) proces boloński stają się narzędziami do realizacji strategii lizbońskiej. Ponieważ strategia lizbońska jest kluczowa dla przyszłości UE jako całości, trudno wyobrazić

sobie usunięcie z niej przez Polskę stojącej w centrum problematyki przyszłości SW i R&D.

Jednocześnie analizowane tu cztery procesy, jak pokazują niedawne (2009) badania studentów i kadry akademickiej przeprowadzone w UE-27, mają potężne wsparcie społeczne, co daje dodatkową legitymizację koordynowanym przez KE działaniom reformatorskim w skali całej UE (zob. dwa stu pięćdziesięciostronicowe dokumenty Eurobarometru, *Students and Higher Education Reform* oraz *Perceptions of Higher Education Reforms*: np. 97% studentów uważa za ważne, aby uczelnie dostarczały wiedzy i umiejętności potrzebnych do zwiększania ich zatrudnialności; 87% studentów uznało, że uczelnie powinny pobudzać innowacyjność i przedsiębiorczość; tylko 65% studentów uznało, że edukacja na wyższym poziomie powinna być bezpłatna, a 33% uznało, że wprowadzenie czesnego jest do przyjęcia, w tym ponad połowa studentów w krajach Beneluxu i Islandii; 72% kadry akademickiej popiera wprowadzenie ogólnoeuropejskich standardów jakości i europejskiego uznania jakości instytucji edukacyjnych; połowa uznaje wartość pierwszego cyklu kształcenia dla znalezienia pracy; 87% potwierdza, że uniwersytety powinny otwierać się na kształcenie dorosłych; 73% uważa, że partnerstwo uczelni z sektorem przedsiębiorstw wzmocni uczelnie, 68% uznaje czesne za akceptowalne źródło dodatkowych przychodów, 68% uznaje, że konkurencja wzmocni jakość uczelni, a tylko 53% uznaje, że uczelnie powinny być finansowane przez państwo i nie powinny poszukiwać prywatnych źródeł przychodów). Jak widać choćby po tych pobieżnych statystykach, KE może liczyć na wsparcie społeczne i społeczną akceptowalność promowanych reform SW.

Wymienione cztery obszary zewnętrznych uwarunkowań w Polsce mają swoje najważniejsze dokumenty. Chociaż dokumenty powstawały na przestrzeni dekady, wymienimy tu najważniejsze z nich w sensie historycznym, natomiast skoncentrujemy się na strategicznych celach i zadaniach SW zaprezentowanych w dokumentach najświeższych (2007, 2008, 2009), uznając jedynie historyczną wartość dokumentów wcześniejszych, oraz wartość dla prześledzenia ewolucji stanowiska najważniejszych interesariuszy w tych procesach (nieistotną dla decydentów politycznych), przede wszystkim ewolucji stanowisk KE. KE wzywa państwa członkowskie do natychmiastowej, głębokiej i skoordynowanej zmiany swoich systemów szkolnictwa wyższego: począwszy od sposobu ich regulacji i zarządzania, po ustrój uczelni (*governance*). Uczelnie to kluczowy sektor gospodarki i społeczeństwa, który potrzebuje głębokiej restrukturyzacji i modernizacji: takie przekonanie KE jest formułowane nie tylko w specjalistycznych dokumentach, ale również w szeroko komentowanych w prasie krótkich memorandumach wysyłanych w ramach prac nad ERA i strategią lizbońską.

Strategia lizbońska, agenda modernizacyjna uniwersytetów oraz działania prowadzące do powstania ERA są nastawione na badania naukowe, kadry naukową, współpracę uniwersytetów z przemysłem i sektorem prywatnym, wzmocnienie konkurencyjności ekonomicznej europejskiej gospodarki, innowacje i transfer wiedzy i technologii. Natomiast międzyrządowy proces boloński (prowadzący do powstania EHEA) jest nastawiony w całości na studentów i szeroko pojęte szkolnictwo wyższe.

Różnica celów i zadań strategicznych uniwersytetów w ramach ERA i EHEA jest fundamentalna: Polska, jak się wydaje, bardzo dobrze radzi sobie w ramach EHEA

i stopniowo spełnia kolejne stawiane jej warunki, natomiast w obszarze ERA jak dotąd nie jest w stanie się odnaleźć. Jak się wydaje, zadania bolońskie jak dotąd są stosunkowo łatwe do spełnienia i nie wymagają znaczących nakładów finansowych z polskiej strony (choć wymagają bardzo wiele wysiłku); natomiast zadania wynikające z pozostałych trzech obszarów myślenia o przyszłości SW (strategia lizbońska, ERA i agenda modernizacyjna uniwersytetów) stanowią fundamentalne wyzwania dla polskiego SW i wymagają jasnego ustosunkowania się oraz wsparcia w przyszłych reformach. Nie ma możliwości, aby poważnie o celach zadaniach strategicznych polskich uniwersytetów myśleć w aktualnym systemie finansowania R&D oraz na aktualnym jego poziomie (tytułem przykładu polityki informacyjnej KE i podlegających jej agend statystycznych: właśnie (8 września 2009) ukazało się kilkustronicowe opracowanie nt. „Science, Technology and Innovation in Europe”, odwołujące się do najnowszych danych i opracowań, „Indicators on Education Expenditure – 2006” oraz „5% of EU GDP Is Spent by Governments on Education”, które pokazuje drugie od końca na 27 krajów UE roczne nakłady na studenta w Polsce w 2006 r., na poziomie 3.600 euro wedle PPP, przy średniej dla UE-27 na poziomie 8.560 euro; nakłady na R&D na poziomie 0,57% PKB, czyli na czwartym miejscu od końca na 27 krajów UE, ustępując jedynie Słowacji, Rumunii i Bułgarii, przy średniej dla UE-27 na poziomie 1,85% PKB, oraz nakładach na R&D na poziomie 1,76 mld euro (dwa razy mniejszych od Turcji, 3,4 mld, i mniejszych od np. Czech, 1,95 mld). Wymowa tego typu publicznych dokumentów KE jest jednoznaczna i jednoznacznie odbiera polskiej nauce i polskiemu SW jakikolwiek prestiż, ponieważ fundamentem myślenia o SW i R&D w ramach strategii lizbońskiej jest głębokie przekonanie, wyrażone we wspólnych dokumentach Rady UE, że europejskie społeczeństwo i gospodarka oparte na wiedzy dążą do poziomu 2% PKB na kształcenie i 3% PKB (w tym 1% ze źródeł prywatnych) na badania naukowe. Przyszła strategia musi, jak się wydaje, biorąc pod uwagę uwarunkowania zewnętrzne, pokazać mapę drogową wyraźnego zwiększania poziomów obydwu nakładów.

Proces boloński i powstawanie Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego

Najważniejsze reformy w procesie bolońskim (PB) dotyczą trzech obszarów: (1) trójstopniowej struktury kształcenia i uzyskiwania dyplomów, (2) systemów zapewniania jakości w SW oraz (3) uznawalności kwalifikacji, dyplomów i okresów studiów. Według przywoływanych powyżej badań Eurobarometru, 97% badanych studentów stwierdziło, że ważne jest, aby szkoły wyższe przekazywały studentom wiedzę oraz umiejętności niezbędne do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy. Prawie 87% z nich zgodziło się również ze stwierdzeniem, że istotne jest, aby szkoły wyższe sprzyjały innowacyjności i kształtowały ducha przedsiębiorczości wśród studentów i kadry akademickiej oraz poparło ideę szerszego odbywania praktyk zawodowych w prywatnych przedsiębiorstwach w ramach programów studiów.

Kluczowe wydają się nowe kierunki rozwoju procesu bolońskiego (tzw. *post-2010 Bologna*). Pierwszym jest obszar formowania krajowych ram kwalifikacji (National Qualification Frameworks), dopiero definiowanych i wprowadzanych na poziomie krajowym, które będą musiały uzyskać autocertyfikację współmierności z

nadrzędnymi, europejskimi ramami kwalifikacji (FQ-EHEA – *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*) po przeprowadzeniu reform programów nauczania na poziomie instytucji edukacyjnych. Po formalnym przyjęciu krajowych ram kwalifikacji przez Polskę następuje proces przeformułowywania programów nauczania w polskich uczelniach, aż do uzyskania współmierności z FQ-EHEA. Drugim nowym obszarem procesu bolońskiego jest obszar mobilności studenckiej i przenoszenia za granicę krajowego wsparcia finansowego, zwłaszcza w perspektywie rosnącej liczby polskich studentów studiujących poza granicami kraju.

Rola KE w procesie bolońskim rośnie; obecnie jest dodatkowym, czterdziestym siódmym, pełnym członkiem procesu, podobnie jak 46 krajów, a w odróżnieniu od ośmiu członków konsultacyjnych (takich jak np. Rada Europy czy European University Association). Niezależnie od formalnych intencji, badacze SW powszechnie uważają, że KE dąży w praktyce do podporządkowania procesu bolońskiego szerszej logice strategii lizbońskiej na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia (i ma w tym stosunkowo duże wsparcie społeczne wśród studentów, które jeszcze wzrosło, jak się wydaje z powodu kryzysu finansowego), w której już funkcjonują pozostałe dwa analizowane tu kanały uwarunkowań zewnętrznych dla celów i zadań SW2020 w Polsce. Pod względem politycznym, o kierunkach PB decydują formalnie przyjmowane (co dwa lata) Komunikaty z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za SW: komunikaty po spotkaniach w Bolonii (1999), Pradze (2001), Berlinie (2003), Bergen (2005), Londynie (2007) oraz po najnowszym spotkaniu w Leuven (2009). W praktyce bieżącymi pracami PB kieruje Bolońska Grupa Wdrożeniowa (BFUG – *Bologna Follow-up Group*).

Najważniejsze kierunki rozwoju PB (tzw. *Bologna action lines*) obejmują: ramy kwalifikacji/system trzystopniowy, mobilność, jakość kształcenia, zatrudnialność, EHEA w kontekście globalnym, PB poza 2010, wspólne tytuły, uznawalność dyplomów, wymiar społeczny, uczenie się przez całe życie oraz podsumowywanie postępów. Z perspektywy wyzwań, przed którymi staje SW w Polsce, za najważniejsze należy uznać: zatrudnialność oraz uczenie się przez całe życie.

Dodatkowym wyzwaniem są rodzące się dopiero EQF – *European Qualifications Framework for Lifelong Learning* – Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (nie mylić z FQ-EHEA, elementem procesu bolońskiego), przyjęte przez Parlament Europejski w kwietniu 2008 r. w formie zalecenia obowiązującego kraje Europejskiego Obszaru Gospodarczego (a nie wszystkie kraje działające w procesie bolońskim).

Celem Europejskich Ram Kwalifikacji jest utworzenie wspólnych ram odniesienia, które będą służyć jako instrument przełożenia kwalifikacji i ich poziomów w różnych systemach kwalifikacji i ich poziomach, zarówno w kształceniu ogólnym i wyższym, jak i w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Instrument ten ma poprawić przejrzystość, porównywalność i możliwość przenoszenia kwalifikacji. Każdy poziom kwalifikacji powinien być zasadniczo osiągalny przez osoby podążające różnymi ścieżkami edukacji i kariery. Ma on wiązać kształcenie i szkolenia z zatrudnieniem oraz budować mosty między uczeniem formalnym, pozaformalnym i nieformalnym, a tym samym prowadzić do walidacji efektów uczenia się poprzez praktyczne doświadczenia (art. 13). Ponadto dokument zaleca państwom członkowskim stosowanie podejścia opartego na efektach uczenia się przy

definiowaniu i opisywaniu kwalifikacji oraz promowanie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego zgodnie ze wspólnymi uzgodnieniami europejskimi (art. 4 zaleceń). Państwa członkowskie UE opracowują aktualnie Krajowe Ramy Kwalifikacji, które muszą być połączone z EQF. Konsekwencje EQF wydają się w tej chwili trudne do oszacowania, ale wraz z najważniejszymi elementami PB mają one szansę zmienić całkowicie oblicze kształcenia w SW w Polsce: trudno oszacować przekształcanie się w ramach powyższych procesów polskich instytucji w instytucje niemal całkowicie nastawione na studentów oraz na ich definiowalne i mierzalne efekty uczenia się. Koncentracja na procesie bolońskim w ramach przyszłych reform, czyli koncentracja na studentach i ich potrzebach, musi iść w parze z koncentracją na pozostałych trzech obszarach.

Najważniejsze zadania i cele strategiczne SW w procesie bolońskim pomijają wyjściowe zadania i cele SW w PB, ponieważ zostały już one w większości krajów unijnych osiągnięte, a Polska również znajduje się na dobrej drodze, aby je osiągnąć. W najogólniejszym obszarze trójstopniowego podziału kształcenia w SW, systemów zapewniania jakości w SW oraz uznawalności kwalifikacji i okresów studiów, Polska spokojnie, w niektórych aspektach z nieznacznym opóźnieniem, podąża śladem państw zachodnich. Kluczowe stają się nowe zadania i cele, jakie stawia sobie PB, bądź zadania i cele, które przez ostatnią dekadę ewoluowały w stronę coraz bardziej konkretnych postaci i zostały politycznie wsparte w ostatnich dwóch latach (między konferencją w Londynie a konferencją w Leuven). PB stawia w centrum zmian i reform studentów i ich wyniki kształcenia, ich mobilność między krajami i instytucjami, równy i coraz szerszy dostęp do studiów i coraz szersze możliwości ich ukończenia przez najbardziej społecznie i ekonomicznie upośledzone grupy społeczne; integralną częścią SW ma stać się uczenie się przez całe życie (co oznacza m.in. zupełnie nieznaną w polskim systemie elastyczne ścieżki uczenia się, uczenie się w środowisku pracy, nieformalnie i pozaformalnie zdobyte kwalifikacje etc.); w centrum uwagi uczelni staje misja dydaktyczna, a reforma programów nauczania, nakierowana na zatrudnialność absolwentów ma być procesem ciągłym. Zadaniem SW jest dostarczanie studentom wiedzy, umiejętności i kompetencji o charakterze zawodowym. PB podkreśla priorytetowe miejsce finansowania publicznego w finansowaniu SW, ale zwraca uwagę na potrzebę dywersyfikacji źródeł finansowania SW. Za priorytet w rodzących się systemach SW uważa się w PB wzmocnienie relacji między uczelniami i ich interesariuszami, zwłaszcza pracodawcami oraz otwarcie SW na agendę kształcenia przez całe życie. PB wśród zadań strategicznych umieszcza odpowiadanie sektora edukacyjnego na przyszłe potrzeby społeczeństwa i rynku pracy: uczelnie mają stawać się coraz bardziej, a w niektórych systemach i ich częściach, przede wszystkim, *student-centered*, a nie, jak w tradycji uniwersytetów kontynentalnych (ale już nie anglosaskich, i nie amerykańskich), *faculty-centered*. Przyszłe zadania i cele SW pokazują w pigułce założenia rodzących się dopiero od zeszłego roku Europejskich Ram Kwalifikacji (EQF), wedle których każdy poziom kształcenia, powiązany ściśle z zatrudnialnością, powinien być osiągalny dla każdego młodego człowieka, niezależnie od wybranej ścieżki kariery i edukacji. Uczelnie będą musiały uznawać umiejętności zdobywane w ramach zdobywania praktycznych doświadczeń w miejscu pracy. Zadaniem uczelni w ramach agendy uczenia się przez całe życie będzie kształcenie studentów w taki sposób, aby jego efekty były

definiowalne i mierzalne, a w konsekwencji porównywalne i „przenoszalne” w skali europejskiej.

Jak się wydaje, zadania i cele strategiczne SW propagowane w ramach PB (i wdrażane w Polsce) koncentrują się wyłącznie na edukacyjnej misji uczelni i jako takie dotyczą przede wszystkim nieakademickiej, nieuniwersyteckiej części sektora SW. PB kieruje się daleko posuniętym realizmem w ocenie 4000 uczelni wyższych funkcjonujących w samej UE-27. Olbrzymia większość instytucji SW w Europie (i w świecie) to instytucje kształceniowe, które i tak z założenia kierują się niemal wyłącznie misją dydaktyczną (najlepszym przykładem takiego sektora o nieskomplikowanych zadaniach strategicznych jest polski sektor niepubliczny, nastawiony na kształcenie studentów oraz pokaźna część nieakademickiego sektora publicznego, zwłaszcza instytucji pozostających poza głównymi ośrodkami akademickimi). Natomiast sektor akademicki, w większości krajów UE nadal nazywany sektorem uniwersyteckim, poddawany jest (równolegle i dodatkowo) zupełnie innym uwarunkowaniom. W tym sensie uwarunkowania zewnętrzne dla polskiego sektora akademickiego będą inne, a przyszła strategia będzie wymagała uwzględnienia rosnącej dywersyfikacji instytucjonalnej w SW w Europie, która bezpośrednio przekłada się na dywersyfikację zadań i celów różnych typów instytucji SW.

Agenda modernizacyjna uniwersytetów europejskich zalecana przez KE, powstawanie Europejskiej Przestrzeni Badań Naukowych (ERA) oraz miejsce obydwu procesów w ramach strategii lizbońskiej UE

Poniższe uwarunkowania dotyczą w zasadzie akademickiego/uniwersyteckiego sektora SW w Europie i w żaden sposób nie odnoszą się do uczelni typowo kształceniowych. Jednak to reformy sektora akademickiego uważane są powszechnie za kluczowe w dochodzeniu Europy do pozycji gospodarki opartej na wiedzy. Zarówno agenda modernizacyjna uniwersytetów propagowana przez KE, jak i zadania i cele strategiczne uniwersytetów w ramach ERA i strategii lizbońskiej koncentruje się na przyszłości tego kluczowego, mniejszościowego elementu SW. Dlatego fundamentalne znaczenie ma zrozumienie różnicy między zadaniami i celami tych dwóch odmiennych części sektora SW (niezależnie od dominującej retoryki, zwłaszcza w PB i w agendzie modernizacyjnej uniwersytetów, zgodnie z którą obydwie procesy dotyczą w takim samym stopniu części kształceniowej i części akademickiej SW, oraz, że np. kategoria „uniwersytety” w obydwu procesach odnosi się do wszystkich uczelni, niezależnie od ich typów, misji i zadań). Problemem polskiego SW jest fakt, że z racji nieporównanie niższego poziomu finansowania badań naukowych (zwłaszcza w kluczowym wskaźniku poziomu rocznych nakładów R&D na zatrudnionego badacza, który jest niemal dwudziestokrotnie niższy i wynosi ok. 10.000 euro, przy średniej zachodnioeuropejskiej ok. 180.000 euro), polskie uniwersytety podpadają pod kategorię uczelni kształceniowych, a nie kształceniowo-badawczych, i w tym sensie poważna część zadań i celów uniwersytetów, analizowana szczegółowo poniżej, może się wydawać egzotyczna. Jednak na dłuższą metę przynajmniej wybrane („flagowe”) uniwersytety (lub ich części – tu wybór jeszcze się

nie dokonał) muszą realizować zadania stawiane uniwersytetom świata zachodniego, ponieważ inaczej cała strategia lizbońska w odniesieniu do Polski, wraz z kluczowym elementem opierania przyszłości społeczeństwa i gospodarki na wiedzy, okaże się fikcją; co byłoby klęską cywilizacyjną i kresem nadziei na dołączenie do najbardziej rozwiniętych krajów UE.

Tło polityczne agendy modernizacyjnej uniwersytetów europejskich (oraz równolegle Europejskiej Przestrzeni Badawczej) tworzą m.in. następujące kroki KE i Rady UE (oraz dokumenty: rezolucje Rady, komunikaty i raporty KE): art. 149 i 150 Traktatu; Rada Europejska w Lizbonie w marcu 2000 i w Barcelonie w 2002 – uzgodnienie celu strategicznego, aby do 2010 UE stała się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką świata opartą na wiedzy oraz by utworzyć ERA; rezolucja Rady UE z 2005 w sprawie mobilizowania potencjału umysłowego Europy: umożliwianie szkolnictwu wyższemu pełnego udziału w strategii lizbońskiej podkreśla znaczenie reform SW; w 2005 (na szczycie w Hampton Court) i na posiedzeniu Rady UE w 2007 podkreślono znaczenie trójkąta wiedzy, tzn. edukacji, badań naukowych i innowacji dla konkurencyjności gospodarczej EU, powstały dwa kluczowe komunikaty KE: „Rola uniwersytetów w Europie wiedzy” oraz „Mobilizowanie potencjału umysłowego Europy: umożliwianie szkołom wyższym wniesienia pełnego wkładu do strategii lizbońskiej”; Komunikat KE „Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje” (maj 2006) wskazał 9 obszarów, od których zależy unowocześnianie SW (zob. szczegółowe tabele poniżej); kwiecień 2007 – Zielona księga KE: „Europejska przestrzeń badawcza: nowe perspektywy”; raport grupy Esko Aho „Tworzenie innowacyjnej Europy”; międzyrządowy proces boloński, obejmujący 46 krajów; program Erasmus, decyzje Parlamentu Europejskiego dotyczące 7 Programu Ramowego Badań Naukowych UE (z 2006); oraz inicjatywy KE w ramach ERA z 2008 (pięć obszarów), inicjatywy „Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy” oraz Forum UE na rzecz dialogu uczelni i przedsiębiorstw; decyzje o utworzeniu EIT oraz ERC.

Agenda modernizacyjna uniwersytetów KE stanowi kluczowy element strategii lizbońskiej na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia; jej najważniejsze trzy obszary reform to: (1) reforma programów kształcenia, (2) reforma ustroju uczelni (autonomia, partnerstwa strategiczne, w tym partnerstwa z przedsiębiorstwami, jakość kształcenia) oraz (3) reforma finansowania SW (zdywersyfikowane źródła przychodów uczelni lepiej powiązane z wykonaniem stawianych zadań, promowaniem równości dostępu do SW i efektywnością, w tym m.in. możliwość wprowadzenia czesnego i systemów pożyczek studenckich).

Szczególnie istotne znaczenie ma Zielona Księga przygotowana przez KE w 2007: „The European Research Area: New Perspectives”. Dla celów i zadań SW w Polsce ważnych jest jej sześć poniższych punktów. Docelowa forma ERA, do której polskie SW będzie musiało się dopasować, jeśli będzie chciało uczestniczyć w europejskim życiu naukowym, ma przyjąć następujące kształty:

- (1) Właściwy przepływ wykwalifikowanej kadry naukowej pomiędzy poszczególnymi instytucjami, dziedzinami naukowymi, sektorami gospodarki i państwami; powinien być stymulowany poprzez jednolity rynek pracy o równych, atrakcyjnych warunkach zatrudnienia, pozbawiony przeszkód natury

finansowej czy administracyjnej hamujących mobilność między różnymi państwami; należy wspierać międzynarodową rekrutację naukowców oraz łatwy ich przepływ między różnymi dyscyplinami naukowymi oraz między sektorem publicznym i prywatnym. Mobilność taka powinna stać się standardową cechą udanej kariery akademickiej [zagrożenie drenażem mózgów z Polski w sytuacji aktualnych warunków pracy i płacy w sektorze akademickim].

- (2) Światowej klasy infrastrukturę naukowo-badawczą, zintegrowaną, zorganizowaną w sieć i dostępną dla zespołów naukowców pracujących w Europie i na świecie; należy stworzyć rozległą infrastrukturę naukowo-badawczą i eksploatować ją w ramach wspólnych przedsięwzięć europejskich [realne zagrożenie braku możliwości uczestnictwa polskich naukowców z powodów finansowych oraz, ściśle związanych z nimi na dłuższą metę, merytorycznych].
- (3) Wysokiej klasy instytucje naukowo-badawcze, działające w ramach efektywnej współpracy sektora publicznego i prywatnego oraz spółek publicznych, stanowiące trzon „klastrow” badawczych i innowacyjnych; różnego rodzaju instytucje naukowo-badawcze w całej UE powinny być silnie powiązane z życiem społecznym i gospodarczym regionów, w których prowadzą działalność, oraz konkurować i współpracować z innymi instytucjami w Europie i na świecie. Powinny one systematycznie współpracować z sektorem przedsiębiorstw, a także angażować się w trwałe formy partnerstwa publiczno-prywatnego. Klastry powinny tworzyć się i rozszerzać swój zasięg dzięki integracji wirtualnej, a nie koncentracji geograficznej [zagrożenie geograficznej koncentracji poza Polską].
- (4) Skuteczny przepływ wiedzy, w szczególności pomiędzy publicznym sektorem badań naukowych a sektorem przemysłowym; powinien obejmować otwarty, łatwy dostęp do publicznej bazy wiedzy; proste i zharmonizowane regulacje dotyczące praw własności intelektualnej, w tym tani system patentowy oraz wspólne zasady transferu wiedzy i współpracy pomiędzy publicznym sektorem naukowym a sektorem przemysłowym.
- (5) Dobrze skoordynowane programy i priorytety naukowo-badawcze, w tym znaczące nakłady na badania naukowe w sektorze publicznym w ramach wspólnych programów na poziomie europejskim uwzględniające wspólne priorytety; powinny obejmować wspólne, europejskie planowanie, wdrożenie i ocenę publicznych nakładów na badania naukowe dotyczące zagadnień przekraczających zdolności naukowo-badawcze poszczególnych krajów. Wspólne priorytety w tym zakresie powinny zostać zidentyfikowane w wyniku przyjęcia wspólnej perspektywy, z udziałem społeczności naukowej, społeczeństwa i sektora przemysłowego. W tych i innych dziedzinach krajowe programy naukowo-badawcze powinny być opracowane z uwzględnieniem stosowania porównywalnych zasad dotyczących finansowania badań naukowych w całej UE. Różne źródła funduszy publicznych (krajowe, regionalne, europejskie) plus prywatne źródła finansowania.
- (6) Otwarcie ERA na resztę świata. Zwłaszcza na regiony sąsiadujące z UE.

Ideę ERA należy rozpatrywać w trzech, wzajemnie powiązanych aspektach: europejskiego wewnętrznego rynku badań naukowych; skutecznej koordynacji na poziomie europejskim krajowych i regionalnych działań i programów naukowo-badawczych; oraz inicjatyw wdrażanych i finansowanych na poziomie europejskim. Siódmy Program Ramowy UE w pełni wspiera utworzenie ERA, a koordynacja w zakresie badań naukowych realizowana jest za pomocą otwartej metody koordynacji oraz dobrowolnych wytycznych i rekomendacji. Unijnym celem jest poziom 3% PKB przeznaczany na badania naukowe (w tym 1% z funduszy prywatnych). ERA jest jednym z najważniejszych filarów strategii lizbońskiej i ma pełne wsparcie polityczne w Europie Zachodniej.

W wizji ERA, największą przeszkodą w osiągnięciu doskonałości w badaniach naukowych jest ich rozproszenie (instytucjonalne, geograficzne, finansowe etc.). Rozproszenie owo uniemożliwia pełne wykorzystanie potencjału naukowo-badawczego i innowacyjnego Europy. Kariery zawodowe są ograniczone licznymi barierami, przedsiębiorstwom trudno jest nawiązać współpracę z uczelniami, finansowanie badań krajowych i regionalnych jest nieskoordynowane, a reformom podejmowanym na poziomie krajowym często brakuje ogólnoeuropejskiej perspektywy i ponadkrajowej spójności. Wszystkie powyższe punkty można odnieść również do polskiego SW. Jednocześnie wszystkie elementy tej wizji są potencjalnie groźne dla miejsca polskich uniwersytetów w europejskich systemach SW i w ERA, na czele z tezą o rozproszeniu i koniecznej koncentracji wysiłków i zasobów (ponieważ nie będzie to koncentracja w słabych systemach, do jakich należy system polski).

Wprowadzanie ERA w życie oznacza w perspektywie najbliższych lat następujące posunięcia, przy czym niektóre z nich przyjmują już bardzo konkretną formę instytucjonalną, prawną i finansową (a myślimy tu o miejscu polskiej nauki w poniższym obrazie):

- (1) Stworzenie jednolitego rynku pracy dla kadry naukowej; przejrzysta konkurencja w ramach rekrutacji, mobilność transgraniczna, między uczelniami i branżami, skuteczny „przepływ mózgow” w Europie; przenoszenie świadczeń z tytułu ubezpieczeń społecznych, zdrowotnych i emerytalnych; ustawiczne szkolenie naukowców.
- (2) Stworzenie światowej klasy infrastruktury naukowo-badawczej; utworzenie ESFRI – Europejskiego Forum Strategii ds. Infrastruktur Badawczych (mapa drogowa ma obejmować większość planowanych i przewidywanych infrastruktur badawczych w Europie, zapewnienie poparcia politycznego dla propozycji zawartych w mapie drogowej).
- (3) Wzmocnienie instytucji naukowo-badawczych; konieczny jest wyższy stopień koncentracji (finansowania) i specjalizacji w celu wyłonienia zarówno najlepszych europejskich ośrodków naukowo-badawczych zdolnych konkurować w skali światowej, jak i bogatej sieci uniwersytetów w całej Europie, o wysokim poziomie krajowym, regionalnym i sektorowym; wymaga on autonomii, profesjonalnego zarządzania pracami badawczymi oraz rozliczalności poprzez łączenie finansowania publicznego z wynikami i wydajnością; autonomia w zakresie pozycjonowania, współpracy i konkurowania w skali europejskiej i międzynarodowej.

- (4) Przepływ wiedzy. Tworzenie bibliotek internetowych, repozytoriów wiedzy naukowej oraz baz publikacji i wyników badań naukowych finansowanych ze środków publicznych, integracja tych elementów na poziomie europejskim; poprawa transferu wiedzy między publicznymi instytucjami naukowo-badawczymi a sektorem przedsiębiorstw; dobre praktyki i modele przepływu wiedzy do sektora przemysłowego zostały już zdefiniowane przez KE – inspiracją do dalszych działań krajowych; nowe koncepcje komunikacji, nauczania i dyskusji na temat wiedzy naukowej oraz jej wykorzystywanie do podejmowania decyzji.
- (5) Optymalizacja programów i priorytetów naukowo-badawczych. Głównym celem ERA jest zapewnienie spójności krajowych i regionalnych programów i priorytetów naukowo-badawczych w dziedzinach o zasięgu europejskim. Promowanie wspólnych zasad wzajemnej weryfikacji, kontroli jakości i wspólnej oceny europejskich, krajowych i regionalnych programów i agencji; kolejnym krokiem wzajemne otwarcie programów krajowych i regionalnych dla uczestników z innych państw członkowskich; niekiedy jedynym skutecznym rozwiązaniem niektórych zagadnień jest realizacja europejskich czy światowych programów badawczych, finansowanych przez środki UE, krajowe, ze wsparciem przedsiębiorstw i sponsorów; wspólna identyfikacja największych problemów społecznych, wymagających podjęcia działań badawczych przekraczających indywidualne możliwości poszczególnych państw, i zdefiniowanie na tej podstawie szeroko zakrojonych, europejskich programów badawczych.
- (6) Otwarcie na świat: międzynarodowa współpraca naukowo-techniczna. ERA otwarta na problemy globalne. Zacieśnienie koordynacji pomiędzy UE a państwami członkowskimi. Stosowanie wspólnego podejścia wobec krajów sąsiadujących, rozwijających się oraz krajów uprzemysłowionych i krajów rynków wschodzących.

W ramach ERA, KE sięga szeroko do mechanizmów rynkowych w badaniach naukowych i rozwojowych; przyjęta optyka oraz aprobata dla zasady tzw. „zmiennej geometrii” udziału w poszczególnych programach europejskich może prowadzić, jak pokazuje ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych (Grosse 2008), do koncentracji badań naukowych w najwyżej rozwijających się krajach i regionach, co tym samym zwiększy jeszcze bardziej dysproporcje w zakresie rozwoju nauki (i innowacji) w Europie. Zasada „zmiennej geometrii” udziału powoduje, że realizacja polityki ERA jest uzależniona od potencjału badawczego i naukowego oraz potencjału finansowego uczestników projektu. Jak słusznie pisze Grosse, „ponieważ takie zasoby są przede wszystkim udziałem najsilniejszych państw członkowskich lub ośrodków badawczych, to one będą nadawać główny kierunek podejmowanym działaniom. Może to spowodować, że będzie to coraz bardziej polityka dla bogatych i mających najsilniejsze zespoły naukowe” (Grosse 2008: 24). Jednak Polska nie jest w stanie zmienić globalnego i unijnego kierunku myślenia o roli SW i R&D w gospodarce opartej na wiedzy, dlatego pozostają jej jedynie próby dostosowywania się do uwarunkowań zewnętrznych, m.in. poprzez nową strategię i towarzyszące jej reformy. Bez przemyślanego, radykalnego (i być może w pewnej mierze nastawionego na

priorytety rozwojowe kraju) zwiększenia środków na R&D (na nowych, bardziej konkurencyjnych zasadach), polski system SW i R&D nie może nawet myśleć o zbliżaniu się do systemów zachodniej Europy; co więcej, luka między tymi systemami a systemem polskim się powiększa, ponieważ wyczerpują się możliwości bezkosztowej improwizacji z polskiej strony i taryfy ulgowej we współpracy z Polską, znanej z okresu przejściowego, z drugiej (znowu przykład niemal zerowego udziału polskich naukowców w grantach ERC).

Rada UE zachęca KE do wspierania państw członkowskich w unowocześnianiu szkół wyższych, a zwłaszcza m.in. do „ułatwiania uczenia się od siebie nawzajem w ramach agendy lizbońskiej, zwłaszcza w ramach prac „Edukacja i szkolenie 2010” oraz w ramach działań będących wynikiem zielonej księgi na temat europejskiej przestrzeni badawczej, a także poprzez popieranie partnerstwa między szkołami wyższymi a przemysłem/sektorem prywatnym”. A zatem łączy agendę modernizacyjną uniwersytetów w sensie technicznym z szerszym programem EU (*lifelong learning programme*) oraz z ideą miękkiej koordynacji poprzez dobre praktyki, a w sensie ideowym – z nowymi interesariuszami, w tym wypadku, obok studentów, z sektorem przemysłowym i biznesowym.

Sektor biznesowy w ramach agendy modernizacyjnej uniwersytetów może wносить wkład w trzech dziedzinach: (1) zarządzanie: biznesowe modele zarządzania można importować do świata akademickiego; (2) finansowanie: potencjał zarówno w finansowaniu kształcenia, jak i badań naukowych; oraz (3) programy studiów: przedsiębiorstwa mogą pomóc zdefiniować przygotowujące do świata pracy w przyszłości oraz oferować staże; przedsiębiorstwa mogą chcieć szkolić swoich pracowników. Zadania uniwersytetów wedle KE, z perspektywy ich nowych, silniejszych związków z gospodarką i rynkiem pracy, obejmują odpowiadanie na następujące wyzwania: (1) Wnoszenie wkładu do dobrobytu ekonomicznego regionu i/lub kraju, (2) Odpowiadanie na presje konkurencyjne w dziedzinie akademickiej, (3) Angażowanie się w zmagania o prestiż, (4) Odpowiadanie na rosnącą ilość studentów oraz (5) Odpowiadanie na globalizację edukacji (CSWD do COM(2009) final).

Do najważniejszych zadań i celów SW oraz polityki edukacyjnej zajmującej się SW wedle powyższych trzech kanałów propagowania reform SW (Europejska Przestrzeń Badawcza, agenda modernizacji uniwersytetów KE i strategia lizbońska) należą zatem na poziomie instytucjonalnym i krajowym m.in.:

- stopniowa likwidacja barier otaczających uniwersytety (zwiększanie mobilności geograficznej i międzysektorowej studentów i kadry akademickiej);
- dążenie do autonomii uczelni w powiązaniu z ich rozliczalnością;
- szerokie otwarcie uczelni na partnerstwa z sektorem przemysłowym, biznesowym, prywatnym poprzez m.in. uznanie relacji uczelni z tym sektorem za strategiczne, wprowadzanie przedstawicieli tego sektora do różnych aspektów funkcjonowania uczelni (rady powiernicze, programy nauczania, programy badawcze, finansowanie);
- otwarcie uczelni na przedsiębiorczość poprzez m.in. przepływ osób między uczelniami i przedsiębiorstwami, promowanie kultury przedsiębiorczości wśród studentów;
- zwiększanie szans absolwentów na znalezienie zatrudnienia (zatrudnialność) oraz bliższe wiązanie programów nauczania z potrzebami rynku pracy,

poznawanymi poprzez badania społeczne oraz bezpośrednie kontakty sektora uczelni z sektorem przedsiębiorstw;

- zmniejszanie niedofinansowania SW poprzez przemyślenie wprowadzenia czesnego oraz niedofinansowania badań naukowych poprzez wprowadzenie mechanizmów quasi-rynkowych;
- praktyczne wykorzystanie wyników badań naukowych (transfer wiedzy);
- zwiększenie udziału interesariuszy we wszystkich aspektach funkcjonowania SW: zarządzaniu i ustroju uczelni, ich finansowaniu oraz rozliczaniu z wykonanych zadań (zwłaszcza studenci i przedstawiciele przedsiębiorców); kluczowy staje się zwłaszcza dialog uczelni i przedsiębiorstw;
- generowanie nowych umiejętności i kompetencji absolwentów, odpowiadających powstającym miejscom pracy;
- zwiększanie znaczenia agendy uczenia się przez całe życie i mobilności w celach edukacyjnych, aby pozwalać na szersze doszkadzanie osób dorosłych;
- promowanie równości w dostępie do edukacji i aktywnej postawy obywatelskiej;
- przejrzystość wyników funkcjonowania instytucji SW, idąca w kierunku międzynarodowych ram oceny wyników kształcenia.

Istotne są wszystkie powyższe zadania i cele strategiczne; wszystkie one są zgodne z polskimi potrzebami cywilizacyjnymi. Ponadto są one możliwe do wprowadzenia zarówno pod względem technicznym, jak i finansowym, chociaż ich realizacja będzie rozkładana na długie lata. Każda reforma SW, która poważnie brałaby pod uwagę powyższy katalog celów i zadań, musi mieć z góry założony długi horyzont czasowy (min. 10-15 lat).

Natomiast cele i zadania SW głoszone na potrzeby reformowania europejskiego systemu SW jako całości, zwłaszcza w konkurencyjnej konfrontacji z najważniejszymi globalnie systemami SW, są o wiele trudniejsze w realizacji. Pięć punktów (1-5) zielonej księgi KE z 2007 („The European Research Area: New Perspectives”, zob. para. 36 i 39 powyżej) otwiera nowe horyzonty, których zarówno techniczna strona realizacja w ramach reform SW, jak i finansowa strona, stanowią olbrzymie wyzwanie i skutecznie pokazują miejsce polskiej nauki i niski poziom jej finansowania w szerokim kontekście porównawczym. Zarówno „właściwy przepływ wykwalifikowanej kadry naukowej”, „światowej klasy infrastruktura naukowo-badawcza”, „wysokiej klasy instytucje naukowo badawcze”, „skuteczny przepływ wiedzy”, jak i „dobrze skoordynowane programy i priorytety naukowo-badawcze” odnoszą się już bezpośrednio do poziomu europejskiego: najlepszych europejskich kadr badawczych, najlepszych istniejących i przyszłych europejskich infrastruktur badawczych, wspólnych, europejskich priorytetów badawczych ujmowanych we wspólnej perspektywie oraz najbardziej zaawansowanych klastrów badawczych i innowacyjnych. Na tym poziomie odpowiedź powstającej strategii jest bardzo trudna: tutaj niezbędne nakłady finansowe są olbrzymie, ponieważ olbrzymi (porównawczo w skali europejskiej) jest poziom wieloletniego niedofinansowania SW i R&D; podobnie niemal wszystkie proponowane rozwiązania szczegółowe na poziomie ERA (realizowane od 2008 r.) mogą pośrednio i bezpośrednio uderzać w stabilizację polskiego systemu SW i R&D. Jego dostosowanie do tego wspólnego poziomu

funkcjonowania w skali szerszej niż pewna skromna liczba polskich badaczy, zespołów badawczych i ośrodków lub ich mniejszych części, jest zadaniem na wiele lat. Na tym poziomie, na który wchodzi obecnie ERA, rola polskiego SW i R&D jeszcze bardzo długo może się okazać minimalna. Będzie ona tym mniejsza, jak się wydaje, im bardziej spójna będzie unijna polityka kadrowa (jednolity rynek pracy) wobec najbardziej cenionych naukowców lub im szybciej nastąpi wprowadzanie w życie zasady „zmiennej geometrii udziału” w poszczególnych programach europejskich i uzależnienie współpracy w najbardziej zaawansowanych projektach badawczych od potencjału badawczego i finansowego partnerów. (Doświadczenia Polski z ERC są w tej mierze bardzo negatywne).

Gorące polskie pytania o los habilitacji, wieloletowość kadry akademickiej, niskie pensje naukowców na najlepszych polskich uczelniach, niskie nakłady na badania naukowe prowadzone w szkolnictwie wyższym, zwłaszcza w przeliczeniu na badacza, rolę sektora niepublicznego i szanse na jego częściowe subsydiowanie przez państwo itp. w perspektywie zadań i celów, jakie szkolnictwu wyższemu stawia rodząca się europejska przestrzeń badawcza, mają marginalne znaczenie. Trzeba na nie jak najszybciej odpowiedzieć zgodnie ze społeczną i ekonomiczną racjonalnością i dobrymi praktykami najlepszych zachodnioeuropejskich systemów edukacyjnych, zaprezentować mapy drogowe stopniowego dochodzenia do standardów tamtych systemów, i skupić się na zadaniach uważanych w tamtych systemach za najważniejsze – myśląc o przełamywaniu rosnącej (w skali porównawczej) międzynarodowej izolacji polskich uczelni. Polskiej społeczności akademickiej, zwłaszcza młodemu pokoleniu badaczy, będzie coraz trudniej godzić się ze swoją peryferyjną rolą w europejskich systemach szkolnictwa wyższego i nauki. Potrzebny jest – silnie wspomagany przez państwo – długoletni proces dostosowywania polskiego szkolnictwa wyższego i polskiego systemu nauki do nowych warunków funkcjonowania obowiązujących w rozwiniętych gospodarkach Europy: w przeciwnym razie zapóźnienie akademickie coraz silniej rodzić będzie zapóźnienie cywilizacyjne i gospodarcze. Zmiany strukturalne są niezbędne, i mamy wielką nadzieję – że nieuniknione.

2. Zarządzanie uniwersytetami i ich ustroj a przyszła rola uniwersytetów: wizja Komisji Europejskiej

W prowadzonych w ostatnich latach akademickich i politycznych dyskusjach na temat przyszłości publicznych uniwersytetów w Europie na pierwszy plan wysuwa się zagadnienie ich struktur zarządzania i ich ustroju (*university management* i *university governance*). Spośród szeregu dyskusji na ten temat warto szczególnie, jak się wydaje, wziąć pod uwagę dyskusje prowadzone wokół „agendy modernizacyjnej” uniwersytetu europejskiego przygotowanej i modyfikowanej przez lata przez Komisję Europejską. Chociaż z perspektywy czysto akademickiej – czyli z perspektywy naukowych badań nad szkolnictwem wyższym – nie jest to agenda szczególnie inspirująca, ani szczególnie nowatorska, a ponadto jej wyraźnym mankamentem jest oparcie na silnych przekonaniach jej autorów, a nie na prowadzonych badaniach naukowych, to z perspektywy polityki publicznej głosu Komisji w rozważaniach nad

przyszłością uniwersytetu w Europie nie można nie uwzględniać. Istnieje ku temu co najmniej kilka ważnych powodów: po pierwsze, w związku z daleko posuniętą integracją szkolnictwa wyższego i badań naukowych w Europie, przyszłość europejskich uniwersytetów w dużej mierze zależy od kształtu dyskusji prowadzonych na poziomie europejskim: postępującej europeizacji działań zmieniających obraz szkolnictwa wyższego w Europie (powstawanie EHEA i ERA) towarzyszy coraz wyraźniej europeizacja dyskursu na jego temat. O ile kształt tego dyskursu nie ma bezpośredniego wpływu na poszczególne instytucje i poszczególnych badaczy (i ma niewielki wpływ na kierunki badań naukowych nawet w takiej dziedzinie jak *higher education research*), o tyle ma on olbrzymi wpływ na rodzące się dzisiaj kierunki polityki edukacyjnej w poszczególnych krajach UE (oraz daleko poza UE – w ramach Procesu Bolońskiego integrującego kształcenie) oraz, może przede wszystkim, na sposoby myślenia – i tryby problematyzowania – całego szeregu zagadnień związanych z funkcjonowaniem uniwersytetów (finansowania, zarządzania, ustroju, kierunków badań priorytetowych itp.) przez *policymakers*, czyli decydentów politycznych. Integracja europejska jako projekt polityczny i gospodarczy coraz silniej obejmuje uniwersytety. Po drugie, głos Komisji jest istotny, ponieważ doskonale współgra z globalnym myśleniem o przyszłości uniwersytetów i wyraża zbliżone idee do tych, które promuje np. OECD w odniesieniu do państw najbardziej rozwiniętych i Bank Światowy – w odniesieniu do państw rozwijających się. Siła sprawcza dyskursu wspólnego najważniejszym globalnym i europejskim graczom w polityce reform szkolnictwa wyższego, w powiązaniu z mechanizmami finansowymi i pomocą techniczną i ekspercką jest bardzo poważna, zwłaszcza w kontekście powodu trzeciego – głoszonego powszechnie przez te instytucje oraz stosunkowo szeroko przez nauki społeczne paradygmatycznego przejścia do społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. W ramach nowego paradygmatu rola uniwersytetów jest kluczowa, ponieważ są one ujmowane jako narzędzia postępu technologicznego (poprzez transfer wiedzy i transfer technologii) i siły napędowe rozwoju gospodarczego (poprzez badania naukowe, rozwój i innowacje). Powyższe trzy przyczyny (a ich katalog jest o wiele dłuższy) – rola integracji europejskiej, wspólny dyskurs globalny i idee społeczeństwa i gospodarek opartych na wiedzy – powodują, że prezentowane przez Komisję od dziesięciu lat ujęcie przyszłości uniwersytetu w Europie uznajemy tu za ważne.

Ogólny obraz, jaki wyłania się z lektury najnowszych dokumentów, raportów, publikacji roboczych i komunikatów Komisji jest taki, iż relacje między rządami i publicznymi instytucjami akademickimi wymagają głębokich zmian. Dwa niedawne dokumenty, „Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make Their Full Contribution to the Lisbon Strategy” (EC 2005b) oraz „Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation” (EC 2006a) (oraz liczne dokumenty towarzyszące, zob. np. EC 2006b, 2005b, 2005c, 2003b, 2003D) pokazują, że Komisja Europejska oczekuje radykalnych transformacji ustroju uczelni po to, aby umożliwić im pracę na rzecz tego komponentu Strategii Lizbońskiej (a dzisiaj: strategii *Europe 2020*), który określa się mianem „szybszy wzrost gospodarczy/więcej miejsc pracy”; chociaż szczegóły nowej strategii Komisji Europejskiej na lata 2010-2020 – zwanej *Europe 2020* – dopiero się krystalizują, z dostępnej już dzisiaj dokumentacji i materiałów pomocniczych wynika, że rola

uniwersytetów i szeroko pojętych badań naukowych, przede wszystkim jednak prowadzonych poza uniwersytetami lub w ramach partnerstw uniwersytetów i sektora prywatnego, może radykalnie wzrosnąć.¹ Komisja od początku nowego wieku stale namawia uniwersytety europejskie do rozważenia fundamentalnie nowych relacji ze społeczeństwem (nowych „kontraktów” społecznych), a rządy do rozważenia ustanawiania nowego partnerstwa z uniwersytetami, charakteryzującego się przeniesieniem akcentów ze sprawowania nad nimi kontroli państwa na ich odpowiedzialność i rozliczalność (*accountability*) wobec społeczeństwa (EC 2005b: 9). Jak to jasno tłumaczy dokument poświęcony ustrojowi uczelni:

Uniwersytety funkcjonują w szybko zmieniającym się kontekście. (...) W związku z tym, stają się coraz bardziej skomplikowane i coraz trudniejsze w zarządzaniu, zarówno wewnętrznym, jak i w swoich relacjach z państwem. Po to, aby zmobilizować olbrzymi potencjał wiedzy i energii europejskich uniwersytetów i dostosować je do nowych misji, niezbędna jest skoordynowana zmiana zarówno w systemach regulacyjnych, jak i w ustroju uczelni (EC 2006b: 1).

Potrzeba zatem zmian w ustroju uczelni: wedle nowych kontraktów społecznych zawieranych między uniwersytetem a państwem – tak jak je wyobraża sobie Komisja – uniwersytety byłyby odpowiedzialne (i rozliczalne, czyli *accountable*) za swoje programy edukacyjne, swoich pracowników i swoje zasoby, a państwo byłoby odpowiedzialne za ogólną „orientację strategiczną” systemu edukacyjnego jako całości – poprzez sieć ogólnych reguł, celów polityki edukacyjnej, mechanizmów finansowania szkolnictwa wyższego i systemy zachęt (EC 2006a: 5). Albo inaczej, jak to zostało ujęte *expressis verbis*: miałyby być „mniej czeków *ex ante* i większa odpowiedzialność/rozliczalność uniwersytetów *ex post*”, przy pełnej autonomii instytucjonalnej jako warunku wstępnym ich funkcjonowania (EC 2005b: 7). Mówiąc najogólniej, zagadnienia zarządzania instytucjonalnego wydają się dzisiaj Komisji Europejskiej bardziej kluczowe niż jakikolwiek inny czynnik dyskutowany w związku

¹ Partnerstwa uczelni z gospodarką są jednym z priorytetów Komisji. I tak w dokumencie „*Delivering the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*”, Komisja podkreśla, że ważne jest „dostarczenie zachęt strukturalnym partnerstwom z sektorem biznesowym (oznacza to m.in. uznanie, że *relacje uniwersytetów z sektorem biznesowym mają strategiczne znaczenie i jest elementem ich misji* służenia interesom publicznym). (...) Rozwój umiejętności z dziedziny przedsiębiorczości, zarządzania i innowacji powinien stać się integralną częścią kształcenia na poziomie magisterskim oraz szkolenia kadry akademickiej” (EC 2006a: 17). Z kolei w dokumencie „*New Skills for New Jobs. Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs*” (2008c), Komisja koncentruje się na trzeciej misji uczelni i na jej relacjach z otoczeniem gospodarczym i stwierdza, że “ponieważ kluczową rolę w ocenie, jakie umiejętności są potrzebne odgrywają przedsiębiorstwa, Komisja będzie promować *dialog między przedsiębiorstwami a instytucjami szkolnictwa wyższego* w celu tworzenia partnerstw ułatwiających zaspokojenie zapotrzebowania na umiejętności w średniej perspektywie; oraz będzie analizować oczekiwania pracodawców w stosunku do studentów i absolwentów” (EC 2008c).

z rolą uniwersytetów w gospodarkach opartych na wiedzy, w tym między innymi bardziej kluczowe niż ich publiczne finansowanie:²

Zarządzanie instytucjonalne ma największą wagę w kontekście konkurencyjnym i globalnym, ponieważ jest głównym czynnikiem wzmacniającym przywództwo i odpowiedzialność uniwersytetów europejskich. Można uznać, że inne czynniki, jak choćby finansowanie uniwersytetów i badań naukowych ze środków publicznych, są ważne dla przyszłości uniwersytetów europejskich, ale wybory dokonywane przez nie w odniesieniu do ciał nadzorujących i instytucjonalnych procesów decyzyjnych są żywotne dla ich konsolidacji (EC 2005c: 38).

W tym kontekście, spośród trzech wymiarów zarządzania uniwersytetami (ciała nadzorujące, ciała wykonawcze i zewnętrzne ciała zapewniania jakości, zob. EC 2005c: 39), w niniejszym tekście skupimy się na pierwszym i drugim elemencie, a szczególnie na „wzmocnionym rdzeniu kierowniczym” (*strengthened steering core*), pierwszym z pięciu elementów uniwersytetu przedsiębiorczego, czyli na „administracyjnym kręgosłupie” rozciągającym się od najwyższych ciał uczelnianych po najważniejsze wydziały i instytuty (w klasycznym sformułowaniu Burtona Clarka z *Creating Entrepreneurial Universities*; pozostałe cztery elementy uniwersytetu przedsiębiorczego to poszerzone peryferie rozwojowe, zdywersyfikowana podstawa finansowa, stymulujące centrum akademickie oraz zintegrowana kultura przedsiębiorczości, Clark 1998: 5, zob. również Clark 2004a i 2004b). Pominiemy natomiast tutaj całkowicie kwestię funkcjonowania i przyszłości krajowych (i potencjalnie – ogólnoeuropejskich) systemów zapewniania jakości (zob. dwa ważne

² Trudno nam się z tym stanowiskiem zgodzić, szczególnie w odniesieniu do państw naszego regionu – jesteśmy mianowicie przekonani o tym, że zmiany na uniwersytetach publicznych muszą odbywać się równolegle w obydwu kluczowych dziedzinach – czyli w zarządzaniu (i ustroju) uczelni oraz w ich finansowaniu. Reformy, które zmieniają sposoby zarządzania i ustrój uczelni, a nie wprowadzają fundamentalnych zmian w ich finansowaniu uważamy za z góry skazane na niepowodzenie. Nauka europejska zajmująca się uniwersytetami toczy wieloletni spór na ten temat – czy ważniejsze jest analizowanie ich finansów (np. Gareth Williams od swojego tomu dla OECD, OECD 1990), czy też analizowanie ich struktur zarządzania (np. dwa klasyczne tomy, Maurice Kogan, Mary Henkel i Steve Hanney, *Government and Research. Thirty Years of Evolution*, 2006, i *Transforming Higher Education. A Comparative Study*, 2006 oraz dwie najnowsze prace odwołujące się do teorii Kogana i Henkel: *From Governance to Identity. A Festschrift to Mary Henkel*, Amaral, Bleiklie and Musselin, 2008, oraz Paradeise, Reale, Bleiklie and Ferlie, *University Governance. Western European Comparative Perspectives*, 2009). Jak się wydaje, zbyt duża część nauki europejskiej koncentruje się dzisiaj na zagadnieniach ustroju i zarządzania uczelniami, a zbyt mała – na ich finansowaniu. W nauce amerykańskiej proporcje te są bardziej wyrównane. Zarazem trzeba się zgodzić jednak z Michaeliem Shattockiem, kiedy powiada otwierając swój tom *Managing Successful Universities*: „cieszące się powodzeniem uniwersytety odnoszą sukcesy przede wszystkim z racji kształcenia i badań naukowych, nie z racji ich zarządzania, ale dobre zarządzanie może z czasem stwarzać takie warunki, w których kształcenie i badania mogą kwitnąć, tak jak, nieco częściej, złe zarządzanie może podmywać fundamenty kształcenia i badania i przyspieszać instytucjonalny upadek” (Shattock 2003: ix).

tomy: pod red. Stefanie Schwartz i Dona F. Westerheijdena, 2004 i po red. Chiary Orsingher, 2006).

Zagadnienie bardziej ogólne (i wychodzące poza zarządzanie uniwersytetami), podnoszone często w ostatnich latach przez Komisję brzmi następująco: czy transformacje, w obliczu których stają europejskie uniwersytety publiczne są radykalne – a jeśli tak, to dlaczego? Jak argumentuje dokument Komisji poświęcony efektywnemu inwestowaniu w edukację i szkolenie („Investing Efficiently in Education and Training: an Imperative for Europe”) wyzwanie, przed którym staje dzisiaj szkolnictwo wyższe jest najprawdopodobniej większe niż wyobrażano to sobie w Lizbonie w 2000 r., kiedy formułowano zręby Strategii Lizbońskiej: „utrzymywanie status quo czy też wprowadzanie powolnych zmian z pewnością byłoby absolutnie nieadekwatne w obliczu tak potężnego wyzwania” (EC 2003d: 11). Potrzebne są więc szybkie działania.³

Jak zatem Komisja widzi rolę uniwersytetów? Unia Europejska potrzebuje dzisiaj „zdrowego i kwitnącego świata uniwersyteckiego”; potrzebuje więcej „doskonałości” (*excellence*) na uniwersytetach. Jednak aktualnie, o ile sytuacja badań naukowych „budzi zmartwienie”, o tyle sytuacja uniwersytetów w sensie ogólnym jest „zła”, ponieważ nie są one „konkurencyjne globalnie (...), chociaż powstają na nich publikacje naukowe najwyższej jakości” (EC 2003b: 2). Europejskie uniwersytety w tym pesymistycznym ujęciu mają mniej do zaoferowania w dziedzinie patentów i innowacji niż ich główni, przede wszystkim amerykańscy, konkurenci, argumentuje dalej dokument.⁴ Ponieważ po pierwszych komunikatach dotyczących wspólnej

³ Kluczowy zarzut wobec sposobu myślenia reprezentowanego przez Komisję brzmiałby w tym kontekście tak: czy Komisja prezentuje pewną *argumentację* (wspartą np. badaniami naukowymi funkcjonowania systemów edukacyjnych w Europie oraz, porównawczo, w USA i innych systemach uznawanych za konkurencyjne oraz dostępnymi danymi porównawczymi) – czy też pewną *ideologię*? Prezentowane przez nią wielokrotnie przekonanie o potrzebie przeprowadzenia *radykalnych* reform europejskich uniwersytetów pozostaje w dużej mierze właśnie (ideologicznym) przekonaniem. Peter Maassen i Johan P. Olsen skomentowali niedawno tę zaskakującą sytuację krótko: *strong convictions, weak evidence* (mocne przekonania, słabe dowody, Maassen and Olsen 2007: 13); albo jeszcze inaczej – uniwersytety są nadal *under-researched, over-debated*. W żaden sposób nie odbiera to wagi zagadnieniu, raczej wskazuje na potrzebę prowadzenia w tym kierunku systematycznych badań zorientowanych na praktykę.

⁴ Zarazem trzeba wspomnieć o ograniczeniach tego modelu – choćby unijną fascynację amerykańskim modelem transferu technologii i amerykańskim rozwiązaniem problemów praw patentowych. Na przykład Paul A. David pokazuje, że za ideami głoszonymi przez Komisję na temat innowacyjności europejskich uniwersytetów stoi fundamentalne niezrozumienie sytuacji amerykańskiej: podstawowy wymiar luki innowacyjnej pomiędzy USA i Europą jest taki, że w USA prawa patentowe pozostają w rękach uniwersytetów, a w Europie w rękach firm. Nie jest tak, że kadra akademicka w Europie nie ma innowacyjnych pomysłów prowadzących do opatentowanej własności intelektualnej; ilość innowacji powstających na uniwersytetach ukrywa się pod liczbą patentów zgłaszanych przez firmy: „Najnowsze badania empiryczne pokazują, że istnieje olbrzymia różnica między instytucjonalnym patentowaniem wynalazków dokonywanym przez uniwersytety w Europie a bardzo wysokim poziomem zaangażowania badaczy uniwersyteckich w patentowanie wynalazków podejmowane przez przemysł.” Kluczowa różnica to zatem patenty, które są

Europejskiej przestrzeni badawczej w odniesieniu do misji uniwersytetów Komisję spotkała silna krytyka ze strony świata akademickiego, w kolejnych dokumentach starała się zachować maksymalną ostrożność pisząc o przyszłej roli uniwersytetów, przypominając między innymi, że „nadal trzymają one w rękach klucz do gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy” (EC 2003b: 5); uniwersytety znajdują się również, jak głosi inne sformułowanie, „w samym sercu Europy Wiedzy” (EC 2003b: 4). Zarazem stawka zachodzących przemian jest bardzo wysoka i sposób, w jaki funkcjonują dzisiaj uniwersytety jest dla Komisji nie do przyjęcia. Od początku nowego stulecia coraz mocniejsza jest w jej dokumentach perspektywa ekonomiczna (a nie akademicka czy społeczna), a teza o nieadekwatności dzisiejszych uniwersytetów wobec wyzwań, przed jakimi staje Unia Europejska jest w wielu miejscach bardzo silnie formułowana.

Uniwersytety europejskie w ujęciu Komisji dysponują „olbrzymim potencjałem”, ale niestety potencjał ten „nie został w pełni zaprzęgnięty do efektywnej pracy na rzecz szybszego wzrostu gospodarczego i większej liczby miejsc pracy w Europie”. Badania naukowe przestają być jednostkową działalnością prowadzoną przez badaczy w izolacji od innych badaczy, a nacisk w badaniach przenosi się od poszczególnych badaczy do ich zespołów i ich globalnych sieci (EC 2006a: 3). Dlatego uniwersytety, wedle Komisji, potrzebują autonomii i odpowiedzialności; a z kolei pełna autonomia instytucjonalna wobec społeczeństwa wymaga nowych systemów wewnętrznego zarządzania, opartych na priorytetach strategicznych i profesjonalnym zarządzaniu zasobami ludzkimi, inwestycjami i procedurami administracyjnymi (EC 2006a: 5). Z szerszej perspektywy, jak głosi tytuł kolejnego dokumentu Komisji, wdrażanie Strategii Lizbońskiej wymaga „kształtowania umysłowości przedsiębiorczej poprzez edukację i kształcenie” (EC 2006c), formowania *entrepreneurial mindset*, począwszy od szkolnictwa podstawowego, przez średnie, aż po wyższe.⁵ W odniesieniu do szkolnictwa wyższego, dokument promuje komercjalizację idei i transfer nowych technologii do gospodarki przez studentów i badaczy (EC 2006c: 9).⁶

university-owned z jednej, i *university-invented* z drugiej strony. Innowacyjność europejskich uniwersytetów, jak szczegółowo pokazuje David, skrywa się często – z racji braku dobrych rozwiązań prawnych i instytucjonalnych – pod innowacyjnością europejskich firm (zob. David 2005: 151-173).

⁵ Problematyka edukacji dla przedsiębiorczości i relacji przedsiębiorczość – szkolnictwo wyższe pojawia się szeroko w komunikatach, raportach i książkach wydawanych przez Komisję Europejską i OECD, począwszy choćby od *Fostering Entrepreneurship. The OECD Jobs Strategy* (OECD 1998b) po niedawno wydany tom *Entrepreneurship and Higher Education* pod red. Jonathana Pottera (Potter 2008). Warto te dwa aspekty wyraźnie od siebie oddzielać.

⁶ Kluczowym elementem nowych relacjach Komisja – krajowe systemy edukacyjne państw UE jest tzw. otwarta metoda koordynacji – OMK (*open method of coordination*) wprowadzona i zdefiniowana przez Radę Europejską w Lizbonie w 2000 r. Metoda ta stosowana w odniesieniu do szkolnictwa wyższego oznacza promowanie rozpowszechniania najlepszych praktyk, dążenie do osiągnięcia większej zbieżności celów krajowych z celami UE oraz rozwijanie polityki krajowej w zgodzie z szerszymi celami EU. Zamiast opracowywania wspólnych reguł funkcjonowania szkolnictwa wyższego na poziomie europejskim (co byłoby niezgodne z tradycją – i literą! – kolejnych traktatów unijnych), rządy państw narodowych

Tym samym zatem uniwersytety stają w obliczu krytycznej potrzeby „adaptowania i dostosowywania się” do serii głębokich zmian, przez które przechodzi obecnie Europa (EC 2003b: 6). Muszą stanąć w obliczu różnorodnych wyzwań, a swój potencjał uwolnią tylko wtedy, kiedy przejdą „radikalne zmiany” niezbędne do tego, aby system europejski stał się „autentycznym punktem odniesienia w świecie” (EC 2003b: 11). Uniwersytety muszą zwiększyć swoje przychody i dywersyfikować ich źródła w obliczu narastającego niedofinansowania. Złoty wiek ideału wieży z kości słoniowej (który jednak nie został wspomniany w tym komunikacie) właśnie się skończył:

Po tym jak uniwersytety europejskie pozostawały przez długi czas *stosunkowo wyizolowanym wszechświatem*, zarówno w stosunku do społeczeństwa, jak i do reszty świata, z gwarantowanym finansowaniem i swoim statusem chronionym z racji szacunku dla uniwersyteckiej autonomii, drugą połowę dwudziestego wieku przeszły one *w zasadzie bez kwestionowania swojej roli czy też kwestionowania natury tego, jaki wkład mogą wносить do społeczeństwa* (EC 2003b: 22, podr. moje).

Lecz czas ten, zdaniem Komisji, właśnie się skończył, i nadszedł czas rozliczalności/odpowiedzialności przed społeczeństwem, czyli czas *academic accountability*. Dlatego fundamentalne pytanie dotyczące uniwersytetów w Europie ma brzmieć następująco: „Czy uniwersytety europejskie, *takie jakie są i tak, jak są zorganizowane*, mogą mieć nadzieję na zachowanie w przyszłości swojego miejsca, w społeczeństwie i w świecie?” (EC 2003b: 22, podkr. w oryginale). W kontekście całego dokumentu Komisji poświęconego „roli uniwersytetów w Europie Wiedzy” jest to pytanie całkowicie retoryczne i dokument udziela na nie jednoznacznie negatywnej odpowiedzi: uniwersytety w Europie – takie jakie są i tak, jak są zorganizowane – nie będą w stanie zachować swojego aktualnego miejsca w społeczeństwie i w świecie. Potrzebna jest ich restrukturyzacja i przychodzi tu z pomocą Komisji o wiele szersza idea społecznej, ekonomicznej i politycznej integracji europejskiej odniesiona do szkolnictwa wyższego, wyrażana w ideałach wspólnej europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Przypomnijmy w tym miejscu cele wspólnej europejskiej przestrzeni badawczej w innym sformułowaniu (z dokumentu „Strategy for a Real Research Policy in Europe”) aby zobaczyć jak bardzo oddaliły się one od tradycyjnych (choćby humboldtowskich) ujęć społecznej i kulturowej roli uniwersytetu: celem uniwersytetu staje się tworzenie przestrzeni badawczej, w której zasoby badawcze będą wykorzystywane do „tworzenia miejsc pracy i zwiększania konkurencyjności Europy” (EC 2000a: 1). Uniwersytety są dzisiaj coraz bardziej odpowiedzialne przed swoimi interesariuszami, zwłaszcza przed studentami i ich rodzicami, pracodawcami i (w dużej mierze) finansującym kształcenie państwem; kształcenie uniwersyteckie wpływa nie tylko na tych, którzy korzystają z niego

mają dopasowywać funkcjonowanie swoich instytucji do funkcjonowania tych instytucji w innych krajach UE. OMK korzysta z nowych, bardzo skutecznych technik, takich jak monitorowanie postępów w osiągnięciu założonych wskaźników i pełną wymianę informacji na temat strategii, reform i postępów (*monitoring, indicators, benchmarking, best practices* itp.). O niebezpieczeństwach OMK, zob. zwłaszcza Dale 2009 i Gornitzka 2007.

bezpośrednio – nieefektywne wykorzystywanie zasobów uniwersytetów publicznych dotyka całego społeczeństwa. Celem tym samym staje się, głosi Komisja, „maksymalizacja społecznej stopy zwrotu z inwestycji” czy też „optymalizacja społecznej stopy zwrotu z inwestycji reprezentowanej przez studia, za którą płaci całe społeczeństwo” (EC 2003d: 14).

Nie budzi w tym kontekście zdziwienia fakt, że perspektywy ujmowania roli szkolnictwa wyższego dostarcza Komisji Europejskiej „waga edukacji/szkolenia dla Strategii Lizbońskiej”, a nie jej waga dla czegokolwiek bardziej ogólnego (EC 2003a: 6). Uczynienie Europy wiodącą gospodarką opartą na wiedzy byłoby możliwe tylko wtedy, gdyby edukacja i szkolenie funkcjonowały jako „czynniki wzrostu gospodarczego, badań naukowych i innowacji, konkurencyjności, zrównoważonego zatrudnienia oraz społecznej inkluzji i aktywnego obywatelstwa” (EC 2003a: 6). Potrzeba zatem dzisiaj „nowego *paradygmatu inwestycyjnego*” w edukacji i szkoleniu – mają zmienić się nie tylko zmienne modelu inwestowania, ale również stojące u jego podstaw parametry (EC 2003a: 9). Dokument wspomina Proces Boloński (i proces integracji szkolenia zawodowego w Europie, zwany procesem brugijsko-kopenhaskim) jako przykład ruchu we właściwym kierunku, ale zaraz dodaje, że „szybkość zachodzących zmian nadal nie jest dopasowana do szybkości zmian globalizacyjnych i jeśli nie zostanie ona zwiększona, to grozi nam pozostanie w tyle za naszymi konkurentami” (EC 2003a: 10). Rzecz jasna konkurenci owi w kontekście UE to USA, Japonia – ale i coraz częściej Chiny i Indie. Głównym konkurentem są jednak cały czas USA i osiągnięcia naukowe, technologiczne i innowacyjne amerykańskich uniwersytetów. Komisja przez ostatnich dziesięć lat jest jednostronnie zapatrzona w amerykańskie uniwersytety – i zdecydowanie nie docenia uniwersytetów europejskich, przy czym, jak wspominaliśmy, mamy tu do czynienia z klasycznym przykładem mocnych przekonań, które nie biorą się z badań i analiz (własnych lub zastanych w świecie akademickich badań nad szkolnictwem wyższym).

W kategoriach finansowych, mówiąc najogólniej, warto wspomnieć o pojawiającym się w ostatnich dokumentach zagadnieniu prywatnego inwestowania zarówno w badania naukowe, jak i kształcenie w szkolnictwie wyższym. Planowany wzrost nakładów na badania naukowe i rozwój w Unii Europejskiej (z obecnej średniej 1,9 % PKB do 3 % PKB w 2010) miał mieć miejsce w głównej mierze w ramach funduszy prywatnych, a nie publicznych. Komisja przypomina, że:

Bardzo ważne jest uświadomienie sobie, że największa część tego deficytu [w nakładach] wywodzi się z niższego poziomu prywatnego inwestowania w szkolnictwo wyższe i badania naukowe w UE w porównaniu z USA. Zarazem prywatna stopa zwrotu z inwestycji w szkolnictwo wyższe pozostaje wysoka w większości krajów unijnych (EC 2003a: 13).

W związku z powyższym, jeśli weźmiemy pod uwagę zarazem *niższe prywatne* nakłady na szkolnictwo wyższe w UE (niski udział środków prywatnych w kosztach studiowania) oraz *wysoką prywatną stopę zwrotu z inwestycji* w wykształcenie uniwersyteckie (wyższy status zawodowy oraz wyższe pensje absolwentów uczelni europejskich w stosunku do absolwentów szkół średnich), odpowiedź Komisji brzmi następująco: należy zwiększyć (i jednocześnie zdywersyfikować) finansowanie

szkolnictwa wyższego poprzez wzrost nakładów prywatnych (EC 2003a: 13). Wniosek ten wcale nie pozostaje w sprzeczności z paradoksem opisywanym przez Miriam Henry i jej kolegów: „choć edukację uważa się teraz za ważniejszą niż kiedykolwiek wcześniej dla przewagi konkurencyjnej narodów, to zaangażowanie i możliwości rządów jej finansowania zmniejszyły się w sposób poważny” (Henry et al. 2001: 30-31), ponieważ Komisja ma na myśli zwiększanie prywatnego finansowania kształcenia i badań naukowych na uniwersytetach, czyli pojawiającą się coraz częściej i bardzo w Europie niepopularną ideę współodpłatności za studia (D. Bruce Johnstone’a *cost-sharing*) oraz finansowanie badań naukowych przez sektor przedsiębiorstw.

Komisja w niedawno opublikowanym dokumencie zatytułowanym „Mobilizing the Brainpower of Europe” wymienia kilka „wąskich gardeł” (*bottlenecks*) w reformach uniwersyteckich w Europie: są to uniformizacja programów i metod nauczania, odizolowanie uniwersytetów od przemysłu, przeregulowanie ich funkcjonowania ze strony państwa oraz niedofinansowanie i uzależnienie od finansowania publicznego (EC 2005b: 3-4). Nowa agenda modernizacyjna uniwersytetu zawiera trzy aspekty: atrakcyjność europejskich systemów edukacyjnych, ich finansowanie oraz zagadnienia ładu uniwersyteckiego (*governance*) i zarządzania uniwersytetami. Komisja stale namawia państwa członkowskie UE do zachęcania uniwersytetów do poszukiwania dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania (z firm – na badania, i coraz częściej, od jednostek poprzez czesne – na kształcenie). I tak w dorocznym raporcie *2006 Annual Progress Report on Growth and Jobs*, Komisja stwierdza, że „do końca 2007 r. uniwersytetom powinno być wolno, i powinno się je zachęcać, do *poszukiwania dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania*”; z kolei Rada Unii Europejskiej w marcu 2006 r. wzywała państwa członkowskie UE do „ułatwiania (...) dostępu uniwersytetom do dodatkowych źródeł finansowania, w tym do źródeł prywatnych, oraz do usuwania barier w tworzeniu publiczno-prywatnych partnerstw z biznesem”.⁷ I wreszcie w swoim komunikacie nt. agendy modernizacyjnej uniwersytetu z 2006 r. „*Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research, and Innovation*”), Komisja określiła jasno rekomendowane, przyszłe strategie finansowe dla uczelni europejskich:

⁷ W Polsce nie istnieje krajowy program wspierający prawnie i finansowo międzysektorową mobilność kadry akademickiej, pozwalającą na zbliżanie się świata akademii i świata gospodarki. Jak dotąd w praktyce polskich uczelni możliwa była w zasadzie mobilność w jedną stronę, to znaczy opuszczanie uczelni przez kadrę akademicką (zwłaszcza młodą) i podejmowanie pracy w gospodarce (lub równoległe prowadzenie własnej działalności gospodarczej i pracy akademickiej). Nie istnieje program, który pozwalałby na tworzenie kilkuletnich partnerstw uczelni z przedsiębiorstwami, władzami regionalnymi, sektorem publicznym i organizacjami typu non-profit, w ramach których badacze pracowaliby w powyższych instytucjach, rozwiązując konkretne, strategiczne problemy techniczne (dokonując transferu technologii), po czym wracaliby do swojej macierzystej uczelni. Dzisiaj powroty z gospodarki do uczelni są niemal niemożliwe. (Doskonałym wzorcem sposobu, w jaki wspierać mobilność międzysektorową jest angielski program *KTP Knowledge Transfer Partnerships*, który z powodzeniem funkcjonuje w Wielkiej Brytanii od 16 lat i w którym obecnie uczestniczy ponad 1000 stypendystów, a państwo pokrywa 40-60% kosztów projektów KTP).

Uniwersytety powinny być finansowane bardziej za to, co robią niż za to, czym są, dzięki koncentracji finansowania na istotnych wynikach (*outputs*), a nie danych wejściowych (*inputs*) oraz dzięki dostosowywaniu finansowania do różnorodności profili instytucjonalnych. Uniwersytety powinny być bardziej odpowiedzialne za swoją długoterminową kondycję finansową, zwłaszcza w odniesieniu do badań naukowych: niesie to z sobą konieczność aktywnej dywersyfikacji swoich portfolio finansowania badań naukowych poprzez współpracę z przedsiębiorstwami, fundacjami i innymi prywatnymi źródłami finansowymi. Dlatego każdy kraj powinien ustalić dla siebie właściwą równowagę między finansowaniem podstawowym, finansowaniem konkurencyjnym i finansowaniem opartym na wynikach (w powiązaniu z mocnym systemem zapewniania jakości) w finansowaniu szkolnictwa wyższego i badań naukowych prowadzonych na uniwersytetach (EC 2006a).

Konkurencyjność polskiego szkolnictwa wyższego a konkurencyjność gospodarki (analiza miękkich danych w kontekście międzynarodowym)

Oprócz znanych i powszechnie komentowanych w świecie nauki opracowań statystycznych Eurostatu i OECD, świat polityki i biznesu posługuje się bardziej ogólnymi i mniej specjalistycznymi indeksami konkurencyjności gospodarek. Nigdy w historii światowe i europejskie indeksy i rankingi konkurencyjności krajów i ich gospodarek nie były w tak ścisły sposób związane z globalną i europejską, porównawczą oceną stanu SW, nauki i innowacyjności. Po parametrach indeksów i rankingów widać, że oceniamy dzisiaj globalnie gospodarkę opartą na wiedzy. Zarówno diagnoza stanu SW w Polsce, jak i strategia jego rozwoju, nie mogą od ich wyników abstrahować. Obraz i wyniki SW i nauki stają się czynnikami w bezpośredni sposób decydującymi o obrazie kraju w świecie, zwłaszcza w kręgach polityki i biznesu, do których międzynarodowe rankingi są skierowane .

Wyniki Polski w najważniejszych globalnych rankingach konkurencyjności gospodarczej lokują nas najczęściej w piątej dziesiątce, i najczęściej za ważnymi konkurentami z regionu Europy Środkowej i w bezpośredniej konkurencji z Bułgarią i Rumunią. Wyniki Polski w latach 2008-2009 są zbieżne w Globalnym Indeksie Konkurencyjności GCI (*Global Competitiveness Index*, World Economic Forum) (46 miejsce), w BCI *Business Competitiveness Index 2009-2010* (42 miejsce) oraz w *World Competitiveness Scoreboard 2009* (44 miejsce). We wszystkich trzech indeksach rola SW, nauki i innowacji jest ponadprzeciętna, a Polska wypada daleko poniżej oczekiwań. W 2008 r. Polska zajmowała 46 miejsce w świecie w GCI, niemal wracając na miejsce z roku 2005 (45), po dwóch latach obsuwania się w indeksie (2006 – miejsce 51 i 2007 – miejsce 53). Dla porównania, lepiej w naszym regionie wypadły tylko Czechy (31 miejsce), natomiast gorzej dwójka pozostałych konkurentów: Węgry (58) i Słowacja (47), i o wiele gorzej Rumunia (64) i Bułgaria (76).

W dwóch filarach konkurencyjności związanych bezpośrednio i pośrednio ze SW i z nauką („szkolnictwo wyższe i szkolenie” oraz „innowacyjność”) nasza pozycja jest nadal niejednoznaczna: stosunkowo dobrze, lecz nie na miarę polskich ambicji rozwojowych, od kilku lat, wypada nasze SW (35 miejsce), natomiast

pozycja innowacyjności pozostaje niska (52 miejsce). W ramach indeksu konkurencyjności biznesowej światowej gospodarki BCI (*Business Competitive Index*, 2009-2010), Polska zajmuje 42 miejsce, przy czym wyprzedzają ją wszystkie kraje starej Unii (UE-15) oraz wszystkie kraje regionu CEE: Czechy (27 miejsce), Węgry (34 miejsce) i Słowacja (38 miejsce). Rumunia i Bułgaria znajdują się na odległych miejscach (odpowiednio 67 i 78). Z kolei w ramach *World Competitiveness Scoreboard 2009*, Polska zajmuje 44 miejsce, przegrywając ze wszystkimi krajami UE-15 oprócz Włoch i Grecji oraz z krajami naszego regionu: Czechami (miejsce 29), Słowacją (miejsce 33) oraz Bułgarią (miejsce 38). Za nami są Węgry (miejsce 45) oraz Rumunia (miejsce 54). Najważniejsze parametry oceny gospodarek w tym indeksie to infrastruktura techniczna (m.in. rozwój i zastosowanie technologii – wsparcie przez otoczenie prawne; finansowanie rozwoju technologicznego – łatwy dostęp do kapitału; regulacje technologiczne – wsparcie dla rozwoju biznesu i innowacji; poziom eksportu produktów wysokich technologii), infrastruktura naukowa (m.in. wydatki na R&D, wydatki firm na R&D, kadra R&D, kadra R&D w firmach; liczba absolwentów w naukach ścisłych i inżynieryjnych; liczba publikacji naukowych, wniosków patentowych i patentów na 100,000 mieszkańców, stosunek liczby wniosków patentowych do liczby kadry R&D w firmach oraz wsparcie badań naukowych przez prawodawstwo). I trzecim zespołem parametrów mających fundamentalny wpływ na ocenę konkurencyjności gospodarek światowych jest edukacja.

Co jest uważane za istotne w ramach SW i co bierze się szczególnie pod uwagę w tego typu indeksach konkurencyjności biznesowej: obok elementów standardowych (takich jak publiczne nakłady na edukację, stopa uczestnictwa w szkolnictwie średnim oraz w SW), są też elementy szeroko pomijane w dotychczasowych diagnozach stanu i strategiach rozwoju SW w Polsce. O obrazie edukacji decydują mianowicie następujące parametry SW, których jak dotąd nawet szczególnie w Polsce nie analizowano: mobilność do kraju definiuje się poprzez ilość studentów zagranicznych na 1,000 mieszkańców, mobilność z kraju poprzez ilość studentów studiujących zagranicą na 1,000 mieszkańców, ocenę edukacji poprzez wyniki badań PISA piętnastolatków prowadzonych przez OECD, biegłość w angielskim poprzez wyniki testów TOEFL, system edukacyjny oraz system uniwersytecki oceniane jako odpowiadające na potrzeby konkurencyjnej gospodarki, edukację menadżerską ocenianą jako odpowiadającą na potrzeby świata biznesu, umiejętności językowe oceniane jako odpowiadające na potrzeby przedsiębiorstw, wykwalifikowani inżynierowie oceniani jako poziom dostępności na rynku pracy oraz transfer wiedzy oceniany poprzez poziom jego rozwoju między uniwersytetami a firmami (IMD WCY 2009).

Z powyższego zestawienia widać wyraźnie, po pierwsze, powiązanie SW (i jego wyników) ze szkolnictwem średnim (i jego wynikami: nauki ścisłe, matematyka, angielski); po drugie, kluczową rolę perspektywy, w ramach której SW i nauka funkcjonują na potrzeby konkurencyjnej gospodarki, jej firm i przedsiębiorstw; olbrzymią rolę odgrywa system B+R w firmach i przedsiębiorstwach; parametryzowalne wyniki SW w naukach ścisłych, inżynieryjnych i matematycznych; oraz umiędzynarodowienie studiów i poziom edukacji menadżerskiej/biznesowej.

Jak widać na przykładzie składu powyżej analizowanych indeksów, świat biznesu i polityki patrzy na konkurencyjność gospodarek przez pryzmat stanu SW i B+R, na których gospodarki te opierają się w dzisiejszym świecie „opartym na wiedzy” (*knowledge-based*). Uniwersytety europejskie, jeszcze 20-30 lat temu stojące z boku rozwoju gospodarczego i nie mające bezpośredniego wpływu na wzrost gospodarczy państw i regionów, dzisiaj znajdują się w centralnych punktach gospodarki opartej na wiedzy, stając się jej kluczowym elementem. Nie dziwi zatem rosnąca rola oceny ich stanu funkcjonowania dla oceny całości gospodarek i ich konkurencyjności. Polska we wszystkich analizowanych tu indeksach wypada źle lub bardzo źle; równie źle wypada jednak zarazem w tych ich składnikach, które oceniają poziom naszego SW i naszej nauki. Pod względem niemal wszystkich parametrów odnoszących się do oceny stanu SW i B+R (oprócz stopy partycypacji) wypadamy gorzej od wszystkich państw starej Unii i gorzej od konkurentów z regionu. Nasze niskie miejsce w indeksach konkurencyjności gospodarczej zawdzięczamy nie tylko dramatycznej ocenie naszej infrastruktury, ale również – co jest za mało podkreślane w debacie publicznej na temat SW i B+R – ich negatywnej i pogarszającej się ocenie. Stan SW i B+R w Polsce nie jest pośrednim odzwierciedleniem stanu gospodarki, ponieważ SW i B+R stają się jej nieodłączną częścią. Obok tradycyjnych negatywnych konsekwencji wizerunkowych i prestiżowych ich zapaści, coraz silniejsze są też ich bezpośrednio negatywne konsekwencje dla globalnej i europejskiej oceny polskiej gospodarki.

Polskie SW stoi na uboczu przemian gospodarczych, nie uczestnicząc w nich ani nie mając na nie większego wpływu. Najbardziej rozwinięte państwa europejskie zdały sobie sprawę z dalekosiężnych negatywnych konsekwencji takiego pozostawiania na uboczu swoich uniwersytetów co najmniej 20 lat temu, a niemal 10 lat temu potwierdziły swój wybór w ramach wspólnej strategii lizbońskiej. Polska szła przez ten czas swoją drogą, korzystając z taryfy ulgowej „kraju transformacji ustrojowej”, jednak dzisiaj wybór własnej drogi – polegającej m.in. na wieloletnim utrzymywaniu niezreformowanego, niekonkurencyjnego i nierynkowego systemu SW i B+R oraz ich wieloletnim niedofinansowaniu – prowadzi wprost do zapaści najpierw prestiżowej i wizerunkowej, a następnie, po wyczerpaniu prostych rezerw konkurencyjnych, do zapaści ekonomicznej.

W sensie politycznym i ekonomicznym, liczy się również coraz bardziej ogólnoeuropejski pomiar reform podejmowanych w ramach strategii lizbońskiej (SL) w państwach UE-27. Rola systemów SW i B+R w strategii lizbońskiej jest fundamentalna. Bez ustalenia, że oba systemy są priorytetowe dla kraju w politycznej i gospodarczej perspektywie SL, bez reformowania obydwu systemów oraz zmiany trybów i wysokości ich finansowania, Polska obniży się jeszcze bardziej w rankingu SL, z przedostatniego (26-go na 27) miejsca na miejsce ostatnie (zajmowane obecnie przez Bułgarię). Miejsce Polski w poziomie realizacji zarówno całej SL, jak i jej części związanej bezpośrednio z SW i B+R, jest katastrofalne. Rola nowej strategii może być kluczowa dla miejsca Polski w SL; bez niej, w aspekcie już nie tylko cywilizacyjnym, gospodarczym i społecznym, ale i politycznym, pozostaje nam zapaść wizerunkowa. Analizę postępu reform lizbońskich przedstawiono po raz czwarty w 2008 r. (*The Lisbon Review 2008. Measuring Europe's Progress in Reform*, WEF 2008), a opiera się ona na badaniach

najważniejszej kadry kierowniczej. W 2008 r. zajęliśmy 26 miejsce spośród 27 krajów, po tym jak po dwóch latach wyprzedziła nas Rumunia. Polska wypada fatalnie we wszystkich analizowanych wymiarach, w tym ważnym dla nas wymiarze „innovacyjność i B+R” (miejsce 22). Co więcej, z zestawienia państw EU-27 z 16 krajami Europy Środkowej, Wschodniej i Azji Centralnej nienależącymi do UE, Polska wypada gorzej od połowy z nich: Chorwacji, Czarnogóry, Azerbejdżanu, Turcji, Rosji, Kazachstanu, Ukrainy i Gruzji; przy czym w komponencie „innovacyjności i B+R”, przebijają nas Rosja i Ukraina, a w komponencie „społeczeństwo informacyjne” przegrywamy z Chorwacją, Czarnogórą, Azerbejdżanem, Turcją, Kazachstanem i równamy się z Rosją i Ukrainą (2008: 8-11). Siła indeksów i rankingów w zglobalizowanym świecie skrupulatnie zbieranych i zestawianych ze sobą danych oraz przekrojowych porównań międzysektorowych jest olbrzymia.

Podsumowując, po pierwsze, SW jako całość jest całkowicie nieprzygotowane do funkcjonowania we współpracy z nauką europejską. Polscy naukowcy uprawiają w olbrzymiej większości „polską naukę” – publikują po polsku, pracują po polsku i kształcą po polsku. Rola internacjonalizacji kształcenia i B+R staje się coraz większa, stąd rośnie rola języka angielskiego, obcego w sensie praktycznym w badaniach naukowych olbrzymiej (choć brak na ten temat szczegółowych badań) części kadry naukowej.

Podsumowując, po drugie, Polska nie może sobie pozwalać na eksponowanie wyjątkowości swojego systemu szkolnictwa wyższego i działalności badawczo-rozwojowej, gdyż w ten sposób stawiałaby się poza gronem państw europejskich oraz poza gronem państw najbardziej gospodarczo zaawansowanych. Jedynym aktualnym wyjątkiem, który wymaga unikalnych rozwiązań w skali europejskiej, jest obecność unikalnego w skali UE, potężnego sektora niepublicznego, którego istnienie w najbliższej dekadzie będzie zagrożone z powodu negatywnych czynników demograficznych. Po raz pierwszy w historii szkolnictwa wyższego zarówno szczegółowe dane, jak i ich międzynarodowe analizy porównawcze, stały się powszechnie dostępne. Polskie szkolnictwo wyższe oraz system B+R poddawane są stałym analizom we wszystkich możliwych aspektach, a wyspecjalizowane agendy statystyczne i analityczne Komisji Europejskiej i OECD poddają je regularnym, szczegółowym porównaniom międzynarodowym. W tych zestawieniach Polska wypada dramatycznie słabo, a co gorsza – w ostatnich latach pozycja Polski pogarsza się. Spektakularnym przykładem jest niska pozycja polskich uniwersytetów w międzynarodowych rankingach.

Podsumowując, po trzecie, oddziaływanie szerokich, europejskich procesów zewnętrznych na kształt polskiego SW i systemu B+R jest fundamentalne i nieodwracalne. Pewne procesy można, jak czyni to część krajów, do pewnego momentu opóźniać i ignorować, ale całości zmian o potężnej, trwałej dynamice wspieranej przez politykę unijną i politykę największych gospodarek zachodnich zatrzymać się nie da. Polska stoi w obliczu wyboru potwierdzającego wspólny, coraz silniej uzgadniany w skali UE i promowany przez KE i najważniejsze systemy edukacyjne Europy Zachodniej model rozwoju SW i B+R, ze wszelkimi tego konsekwencjami. Jednocześnie procesy zmian SW w Europie mają potężne wsparcie społeczne, co daje dodatkową legitymizację koordynowanym przez KE działaniom

reformatorskim w skali całej UE. W sensie politycznym i ekonomicznym, liczy się również coraz bardziej ogólnoeuropejski pomiar reform podejmowanych w ramach strategii lizbońskiej (SL) w państwach UE-27. Rola systemów SW i B+R w strategii lizbońskiej jest fundamentalna. Bez ustalenia, że oba systemy są priorytetowe dla kraju w politycznej i gospodarczej perspektywie SL, bez reformowania obydwu systemów oraz zmiany trybów i wysokości ich finansowania, Polska obniży się jeszcze bardziej w rankingu SL, z przedostatniego (26-go na 27) miejsca na miejsce ostatnie.

Bibliografia:

BFUG (2007). *European Higher Education in a Global Setting. A Strategy for the External Dimension of the Bologna Process*. Bologna Follow-Up Group Report.

Bologna (2009). *Bologna beyond 2010. Report on the Development of the EHEA*. Leuven Ministerial Conference 28-29 April 2009.

CEGES (2007). *Rates of Return and Funding Models in Europe*. Valencia: CEGES.

CHEPS (2008a). *The Extent and Impact of Higher Education Governance Reform Across Europe. Final Report*. Enschede: CHEPS.

CHEPS (2008b). *The Extent and Impact of Higher Education Curricular Reform Across Europe. Final Report*. Enschede: CHEPS.

Council of Europe (2002). *Compendium of Basic Documents in the Bologna Process*. Strasbourg: Council of Europe.

Deem, Rosemary (2007). "Introduction: Producing and Reproducing the University". In: Debbie Epstein et al (eds.). *World Yearbook of Education 2008: Geographies of Knowledge, Geometries of Power*. New York: Routledge.

EC. European Commission. (1993). *Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways Forward into the 21st Century*. White Paper. Brussels. COM93700.

EC. European Commission. (1997). *Towards a Europe of Knowledge*. Brussels: COM97563.

EC. European Commission. (2000a), "Strategy for a Real Research Policy in Europe". Brussels. IP / 00 / 52.

EC. European Commission. (2002b). *Investing Efficiently in Education and Training: an Imperative for Europe*. Brussels COM(2002) 779 final.

- EC. European Commission. (2002). More Research for Europe. Towards 3% of GDP. Brussels. COM (2002)499.
- EC. European Commission. (2003a), "Education and Training 2010". The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms", Brussels, COM(2003) 685 final.
- EC. European Commission. (2003b). The Role of Universities in the Europe of Knowledge. Brussels. COM(2003)58.
- EC. European Commission. (2003c). *Key Figures 2003-2004. Towards a European Research Area. Science, Technology and Innovation*. Brussels: DG Research
- EC. European Commission. (2004a). Science and Technology, the Key to Europe's Future – Guidelines for Future European Union Policy to Support Research. Brussels. COM(2004) 353 final.
- EC. European Commission. (2004b). Facing the Challenge. The Lisbon Strategy for Growth and Employment. Report from the High Level Group, chaired by Wim Kok. Luxembourg: Office for Official Publications for the EC.
- EC. European Commission. (2004c). Achieving the Lisbon Goal: The Contribution of VET. Final Report to the European Commission. Brussels 1-11-04.
- EC. European Commission. (2005a). "European Higher Education in a Worldwide Perspective", Commission Staff Working Paper, Brussels, SEC(2005) 518.
- EC. European Commission. (2005b). Mobilizing the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. COM (2005) 152 final, Brussels.
- EC. European Commission. (2005c), "European Universities: Enhancing Europe's Research Base. Report by the Forum on University-based Research", Brussels: DG Research.
- EC. European Commission. (2005d). *Frontier Research: the European Challenge*. Brussels. European Commission.
- EC. European Commission. (2005e). Commission Staff Working Paper. Annex to the: Communication Mobilizing the brainpower Of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. SEC(2005)518, Brussels.
- EC. European Commission. (2006a). Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation. Brussels COM(2006) 208 final.

- EC. European Commission. (2006b), “Cluster ‘Modernisation of Higher Education’. Issue-paper on Governance”, Brussels, Doc. MHE 7.
- EC. European Commission. (2006c), “Europe Needs Modernised Universities, Says European Commission”, IP/06/592, Brussels, 10 May 2006.
- EC (2006d). European Commission. “Putting Knowledge into Practice: A Broad-Based Innovation Strategy for the EU”. Brussels. COM(2006) 502 final.
- EC. European Commission (2007a). “Green Paper. The European Research Area: New Perspectives”. Brussels. COM(2007) 161 final.
- EC. European Commission (2007b). *Science, Technology and Innovation in Europe*. Brussels: EUROSTAT.
- EC. European Commission (2007c). *Perceptions of Higher Education Reforms*. Brussels: EUROSTAT.
- EC. European Commission (2008a). *Engaging Philanthropy for University Research. Report by an Expert Group*. Brussels: DG Research.
- EC. European Commission (2008b). *Higher Education Governance in Europe*. Brussels: DG Education and Culture.
- EC. European Commission (2008c). *A More Research-Intensive and Integrated European Research Area*. Brussels: DG Research.
- EC. European Commission (2008d). *Science, Technology and Innovation in Europe*. Brussels: EUROSTAT.
- EC. European Commission (2008e). “New Skills for New Jobs. Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs”. Brussels. COM(2008) 868 final.
- EC. European Commission (2009). “A New Partnership for the Modernisation of Universities: the EU Forum for University-Business Dialogue”. Brussels. COM(2009) 158 final.
- EC. European Commission (2008e). “An Updated Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training”. Brussels. COM(2008) 865 final.
- EC. European Commission (2008f). “Better Careers and More Mobility: A European Partnership for Researchers”. Brussels: COM(2008) 317 final.
- EC. European Commission (2009a). *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussels: EUROSTAT.

- EC. European Commission (2009b). *Students and Higher Education Reform*. Brussels: EUROSTAT.
- EC. European Commission (2009c). “Science, Technology and Innovation in Europe”, Eurostat Newsrelease, 8 September 2009.
- Enders, Jürgen and Ben Jongbloed, eds (2007). *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes*. Bielefeld: transcript Verlag
- Grosse, Tomasz Grzegorz (2008), „Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych na temat: Zielonej Księgi: Europejska przestrzeń badawcza – nowe perspektywy”. Warszawa: ISP.
- HEA (2004), *Achieving Equity of Access to Higher Education in Ireland*. Dublin: HEA.
- Høj, Jens, Vincenzo Galasso, Giuseppe Nicoletti, Thai-Thanh Dang (2006). “The Political Economy of Structural Reforms. Empirical Evidence from OECD Countries”. OECD Economics Department Working Papers, No. 501. Paris: OECD.
- Huisman, Jeroen, and Marijk van der Wende, eds. (2004). *On Cooperation and Competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*. Bonn: Lemmens.
- Kehm, Barbara, and Jeroen Huisman, Bjorn Stensaker, eds. (2009). *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- Kogan, Maurice, and Marianne Bauer, Ivar Bleiklie, Mary Henkel, eds. (2006). *Transforming Higher Education. A Comparative Study (2nd edition)*. 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 Mark Considine (2000). *The Enterprise University. Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mora, José-Ginés and Maria-Jose Vieira (2008). „Governance, Organizational Change, and Entrepreneurialism: is there a connection?“. W: Michael Shattock, ed. (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 (2002). *Benchmarking Industry-Science Relationships*. Paris: OECD.
- OECD (2003). *Turning Science into Business. Patenting and Licensing at Public Research Organisations*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education*. Paris: OECD.
- OECD (2005a). *Education at a glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2005b). Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development. The OECD Programme on Institutional Management in Higher Education.
- OECD (2005c). *Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2006a). *OECD Thematic Review of Tertiary Education. Country Background Report for Poland*. Prepared by M. Dabrowa-Szeffler and J. Jablecka-Pryslowska.
- 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 Science, Technology and Industry Outlook*. Paris: OECD.
- OECD (2006d). *Education Policy Analysis. Focus on Higher Education*. Paris: OECD.
- OECD (2007a). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2007*. Paris: OECD.
- OECD (2007b). *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*. Paris: OECD.
- OECD (2007c). *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: OECD.
- OECD (2008a). *Higher Education to 2030. Volume 1. Demography*. Paris: OECD.
- OECD (2008b). *Tertiary Education for the Knowledge Society, vol. 1*. Paris: OECD.

- OECD (2008c). *Tertiary Education for the Knowledge Society*, vol. 2. Paris: OECD.
- OECD (2008d). *OECD Science, Technology and Industry Outlook*. Paris: OECD.
- OECD (2008e). *Main Science and Technology Indicators*. Vol. 2008/1. Paris: OECD.
- OECD (2009a). *Education at a Glance 2009. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2009b). *Education Today. The OECD Perspective*. Paris: OECD.
- OECD/IMHE (2005), Higher Education Management and Policy – Special Issue on Entrepreneurship, Vol. 17, No 3.
- Osborne, Michael (2003a), “Policy and Practice in Widening Participation: a six countries comparative study of access as flexibility, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22. No. 1.
- Paradeise, Catherine, and Emanuela Reale, Ivar Bleiklie, Ewan Ferlie, eds. (2009). *University Governance. Western European Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Perryman S. and E. Pollard, J. Hillage, L. Barber (2003). *Choices and Transitions. A Study of the Graduate Labour Market in the South West*. A HERDA-SW report.
- Porter, Michael E. et al (2008). *The Global Competitiveness Report 2007-2008*. World Economic Forum. Palgrave.
- Rauhvargers, Andrejs et al. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report 2009*. Ministerial Conference in Leuven, 28-29 April 2009.
- Reichert, Sybille, and Christian Tauch (2003). *Trends in Learning Structures in European Higher Education III*. European University Association.
- Reichert, Sybille, and Christian Tauch (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. European University Association.
- Schomburg, Harald, and Ulrich Teichler (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Schwarzenberger, Astrid, ed. (2008). *Public / Private Funding of Higher Education: A Social Balance*. Hannover: HIS.

- Shattock, Michael (2000), "Strategic Management in European Universities in an Age of Increasing Institutional Self-Reliance", *Tertiary Education and Management*, vol. 6. no. 2: 93-104
- Shattock, Michael (2003), *Managing Successful Universities*, Buckingham: SRHE.
- Shattock, Michael (2006). *Managing Good Governance in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- 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.
- Teichler, Ulrich (2007a). The changing patterns of higher education systems in Europe and the future tasks of higher education research. In John Brennan and Ulrich Teichler (eds.), *Higher education looking forward: Relations between higher education and society*. Strasbourg, France: European Science Foundation.
- Teichler, Ulrich, ed. (2007b). *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Teixeira, Pedro, and Ben Jongbloed, David Dill, Alberto Amaral, eds. (2004). *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality?* Dordrecht: Kluwer.
- Teixeira, Pedro, and D. Bruce Johnstone, Maria J. Rosa, Hans Vossensteyn, eds (2006). *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?*. Dordrecht: Springer.
- Trends V (2007). *Universities Shaping the European Higher Education Area*. Brussels. European University Association.
- UNDP (2007). *Edukacja dla pracy: Raport o rozwoju społecznym Polska 2007*. Warszawa: UNDP (United Nations Development Programme). Raport pod red. Urszuli Sztanderskiej.
- UNESCO (2005b). *Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO (2006). *Global Education Digest 2006. Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal: UNESCO Institute of Statistics.

- Vincent-Lancrin, Stéphan (2006). "What Is Changing in Academic Research? Trends and Future Scenarios". *European Journal of Education*. Vol. 41. No. 2. June 2006.
- Vught, Frans A. Van (2009). *Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- WEF (2008). *The Lisbon Review 2008. Measuring Europe's Progress in Reform*. World Economic Forum. Geneva: WEF.
- Williams, Gareth, ed. (2004), *The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- World Bank (1994). *Higher Education: The Lessons of Experience*. Washington DC: Author.
- 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/European Investment Bank (2004), *Tertiary Education in Poland*. Warsaw: World Bank Warsaw Office.
- Zgaga, Pavel (2007). *Looking Out: The Bologna Process in a Global Setting*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

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"