



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Organizacyjna i merytoryczna koordynacja procesu opracowania projektów sektorowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020, ze szczególnym uwzględnieniem okresu do 2015 roku

Analiza trendów i najlepszych praktyk wynikających z dokumentów definiujących strategie szkolnictwa wyższego na świecie

Raport częściowy przygotowany przez konsorcjum:

- ▶ *Ernst & Young Business Advisory*
- ▶ *Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową*

Listopad 2009

 **ERNST & YOUNG**





Spis treści

1. Streszczenie.....	4
1.1. Najważniejsze trendy w światowym i europejskim SW - kluczowe wnioski.....	4
1.2. Najważniejsze motywy strategiczne w międzynarodowych dyskusjach na temat przyszłości szkolnictwa wyższego - kluczowe wnioski.....	5
1.3. Analiza najważniejszych lekcji płynących ze światowych i europejskich doświadczeń w pracach nad strategią i reformami SW – główne wnioski.....	7
2. Analiza najważniejszych trendów w światowym i europejskim szkolnictwie wyższym w perspektywie pracy nad strategią szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 r.....	10
3. Analiza najważniejszych motywów strategicznych w międzynarodowych dyskusjach na temat przyszłości szkolnictwa wyższego.....	15
3.1. Rola SW w rozwoju gospodarki opartej na wiedzy (GOW) (<i>knowledge economy</i>)	16
3.2. Równość dostępu do SW (<i>equitable access</i>) i ekspansja systemów edukacyjnych.....	17
3.3. Współfinansowanie studiów (<i>cost-sharing</i>), obudowane systemem subsydiowanych przez państwo pożyczek na studia.....	18
3.4. Dodatkowe finansowanie SW i badań naukowych (niezależność finansowa uczelni – <i>financial self-reliance</i>)	19
3.5. Wykształcenie jako dobro prywatne i dobro publiczne.....	20
3.6. Przedsiębiorczość uczelni i nowe źródła finansowania zewnętrznego – wsparcie idei przez KE (<i>academic entrepreneurialism, third stream funding</i>)	21



3.7. Wypracowywanie dochodu przez uczelnie (a filantropia) w Europie.....	24
3.8. Dynamika prywatne/publiczne w SW.....	25
3.9. Regionalna misja uczelni.....	26
4. Analiza najważniejszych lekcji płynących ze światowych i europejskich doświadczeń w pracach nad strategią i reformami SW („dobre praktyki”).....	28
4.1. Lekcje Banku Światowego dla SSW i wdrażania reform w Polsce.....	34
4.2. Lekcje OECD dla SSW 2020 i wdrażania reform w Polsce: ekonomia polityczna reform na podstawie doświadczeń w reformowaniu europejskich systemów edukacyjnych.....	36
5. Bibliografia.....	43



1. Streszczenie

Celem opracowania jest analiza trendów i najlepszych praktyk wynikających z dokumentów definiujących strategię szkolnictwa wyższego (SW) w świecie w kontekście strategii rozwoju SW w Polsce do roku 2020. Tekst podzielono na 3 części: w pierwszej przedstawiono najważniejsze trendy w światowym i europejskim szkolnictwie wyższym, w drugiej - kluczowe motywy międzynarodowych dyskusji o przyszłości SW, w trzeciej zaś lekcje płynące ze światowych doświadczeń z prac nad strategiami SW.

1.1. Najważniejsze trendy w światowym i europejskim SW - kluczowe wnioski

Najważniejsze światowe trendy rozwoju SW można podzielić na cztery obszary: trendy w ramach demografii, kształcenia, badań i finansowania SW.

- ▶ Jednym z ważniejszych trendów dla polskiego SW jest alarmujący trend demograficzny. Polska jest najbardziej starzejącym się społeczeństwem spośród krajów OECD. W grupie wiekowej 18-24 lat, czyli w aktualnej grupie docelowej SW, niezależnie od scenariusza wydarzeń (*status quo* lub zgodnie z trendem wzrostowym), do 2025 roku Polska straci największą część studentów w porównaniu z rokiem 2005 – przewiduje się, że w roku 2025 liczba studentów w Polsce równa będzie 55–63% ich liczby z roku 2005. W tym samym czasie największe systemy SW w krajach OECD, oprócz Hiszpanii, do 2025 r. najprawdopodobniej powiększą się, najczęściej o ok. 20% (USA, Francja i Niemcy). Zwiększy się udział studentów starszych i studiujących w niepełnym wymiarze. Polska w 2025 roku nadal będzie społeczeństwem o wyraźnie niższym poziomie wykształcenia od średniej dla krajów OECD. Inny obserwowany na świecie trend to zatrzymanie starzenia się kadry akademickiej. Jej ewolucja nie jest odzwierciedleniem szerszych trendów demograficznych, a piramida wiekowa kadry akademickiej mniej odzwierciedla starzenie się populacji jako całości, a bardziej system zatrudniania w SW.
- ▶ W obszarze kształcenia warto zwrócić uwagę na następujące trendy:
 - rosnącą w krajach OECD liczbę absolwentów ścisłych kierunków studiów,
 - gwałtowny wzrost liczby studentów zagranicznych oraz rosnącą mobilność kadry akademickiej – od połowy lat siedemdziesiątych czterokrotnie zwiększyła się liczba studentów zagranicznych w krajach OECD, jest ona jednak w dużym stopniu skoncentrowana w małej liczbie państw przyjmujących,
 - przyjmowanie coraz bardziej rozbudowanych systemów zapewniania jakości. Zwiększona autonomia w działaniach instytucjonalnych idzie w parze z mocniejszymi systemami zapewniania jakości opartymi na krajowych agencjach zapewniania jakości.



- ▶ W obszarze badań zwrócono uwagę na:
 - umiędzynarodowienie naukowych badań akademickich,
 - mobilność: profesja akademicka będzie bardziej mobilna i zorientowana międzynarodowo, ale nadal ustrukturyzowana wedle regulacji o zasięgu krajowym; będzie bardziej zróżnicowana i wyspecjalizowana, pracująca w ramach różnorodnych form kontraktów; stopniowo będzie odchodzić od tradycyjnej idei samoregulującej się wspólnoty profesjonalistów.

- ▶ W obszarze finansowania SW za najciekawsze trendy (już obserwowane lub przewidywane) uznać należy:
 - pośredni wpływ starzenia się społeczeństw europejskich na finansowanie SW,
 - traktowanie SW jako dobra prywatnego lub dobra publicznego, w zależności od zakresu publicznego subsydiowania studentów,
 - rosnącą rolę środków prywatnych w finansowaniu badań naukowych i kształcenia, w tym rosnącą rolę współodpłatności za studia,
 - zwiększenie w skali globalnej podaży usług edukacyjnych, świadczonych przez instytucje prywatne, oraz poziomu finansowania kształcenia ze źródeł prywatnych,
 - wzrost znaczenia mechanizmów quasi-rynkowych w zarządzaniu SW, spowodowane wykorzystywaniem modeli alokacji funduszy opartych na wynikach i na konkurencji.

1.2. Najważniejsze motywy strategiczne w międzynarodowych dyskusjach na temat przyszłości szkolnictwa wyższego - kluczowe wnioski

Najważniejsze zagraniczne dokumenty strategiczne oraz najważniejsze zagraniczne dyskusje wokół przyszłości SW koncentrują się wokół następujących, szerszych kategorii: zarządzanie i ustrój uczelni, finansowanie, jakość kształcenia i badań naukowych, związek SW z rynkiem pracy, dostęp do edukacji oraz internacjonalizacja/globalizacja SW. Wszystkie powyższe kategorie są kluczowe dla strategii SW w Polsce, chociaż w różnym stopniu.

W myśleniu strategicznym o SW na poziomie ponadnarodowym oraz na globalnym poziomie eksperckim dominuje myślenie anglosaskie (brytyjskie i amerykańskie). Na poziomie krajowym, na tradycyjne myślenie narodowe o SW (tradycja humboldtowska i napoleońska: Austria, Francja, Włochy, Portugalia) coraz częściej wpływa myślenie ponadnarodowe i unijne o SW.

Zadania i cele strategiczne SW w zagranicznych dokumentach strategicznych powstają w oparciu o dyskusję poniższych motywów wiodących:

1. Rola SW w rozwoju gospodarki opartej na wiedzy (*knowledge economy*)
 - a) wybór priorytetowych dziedzin kształcenia i badań
 - b) strategie utrzymania równowagi pomiędzy badaniami aplikacyjnymi a podstawowymi



2. Równość dostępu do SW (*equitable access*) i ekspansja systemów edukacyjnych
 - a) dywersyfikacja SW: dostęp dla wszystkich chętnych do studiowania na zasadzie prawa dostępu do wszystkich usług publicznych czy selekcyonowany dostęp dla wybranych kandydatów w oparciu o dotychczasowe, mierzalne wyniki w nauce
3. Współfinansowanie studiów (*cost-sharing*), obudowane systemem subsydiowanych przez państwo pożyczek na studia
 - a) edukacja jako dobro publiczne czy prywatne, w szczególności w kontekście premii płacowej za wykształcenie wyższe
4. Dodatkowe finansowanie SW i badań naukowych (niezależność finansowa uczelni - *financial self-reliance*)
 - a) dylemat strategiczny: w jaki sposób utrzymać dotychczasowe finansowanie lub - zgodnie z deklaracjami np. Strategii Lizbońskiej i propozycjami KE - jak zwiększyć finansowanie badań naukowych do poziomu 3 procent PKB (łącznie ze źródeł publicznych i prywatnych)
 - b) powiązane z powyższym wybory strategiczne Państwa: pakiety legislacyjne, które obejmują zmiany w prawie podatkowym (przedsiębiorstwa zaangażowane w badania naukowe), prawie o funkcjonowaniu sektora publicznego (spółki uczelnie-podmioty prywatne); pakiety finansowe wspierające współpracę uczelni z gospodarką czy wspierające zaangażowanie uczelni we współpracę z regionalną gospodarką i rozwijanie „regionalnej misji” uniwersytetu
5. Wykształcenie jako dobro prywatne i dobro publiczne
6. Przedsiębiorczość uczelni i jej nowe źródła finansowania zewnętrznego - wsparcie idei przez KE (*academic entrepreneurialism, third stream funding*)
 - a) jak zwiększyć efektywność sektora SW w pozyskiwaniu funduszy zewnętrznych?
7. Dynamika rozwoju sektorów prywatnego i publicznego w SW
 - a) studia przypadku zagranicznych uczelni
 - b) dylemat SW w Polsce: co z sektorem niepublicznym?
8. Regionalna misja uczelni
 - a) problem integracji uczelni z jej najbliższym otoczeniem (regionem).



1.3. Analiza najważniejszych lekcji płynących ze światowych i europejskich doświadczeń w pracach nad strategią i reformami SW – główne wnioski

Analizując doświadczenia innych krajów, zidentyfikowano wyzwania w następujących obszarach:

- ▶ zarządzanie i administrowanie SW,
- ▶ finansowanie SW,
- ▶ jakość SW,
- ▶ równość dostępu do SW,
- ▶ rola SW w badaniach naukowych i innowacjach,
- ▶ kariera akademicka,
- ▶ powiązania z rynkiem pracy,
- ▶ internacjonalizacja SW.

Przedstawiono też dylematy SW dotyczące następujących kwestii:

- ▶ natura edukacji i doświadczenia kształcenia,
- ▶ zarządzanie akademickie,
- ▶ wykorzystanie technologii,
- ▶ finansowanie,
- ▶ ustrój uczelni (*governance*),
- ▶ systemy zarządzania jakością,
- ▶ własność intelektualna.

Na koniec, przybliżono najciekawsze lekcje płynące z doświadczeń Banku Światowego oraz krajów OECD związane z wdrożeniami reform SW:

- ▶ reformy całościowe mogą być bardziej skuteczne od reform cząstkowych,
- ▶ kluczowe dla reform SW są aspekty związane z ekonomią polityczną reform,
- ▶ równie kluczowe dla powodzenia reform SW mogą być pozytywne zachęty do podejmowania zmian w SW i w sektorze badawczo-rozwojowym (*Research and Development, R&D*).



Ponadto, przedstawiono priorytety Banku Światowego w pracach nad strategiami rozwoju SW:

- ▶ zwiększanie dywersyfikacji instytucjonalnej SW,
- ▶ wzmacnianie możliwości prowadzenia badań naukowych i rozwojowych na kierunkach ścisłych i technicznych (S&T) w wybranych dziedzinach w powiązaniu z tymi priorytetami kraju, które prowadzą do osiągnięcia przewagi konkurencyjnej kraju,
- ▶ wzmocnienie ważności i jakości SW,
- ▶ promocja silniejszych mechanizmów poprawy równości szans,
- ▶ wprowadzenie trwałych systemów finansowania SW, które mają za zadanie zachęcać instytucje do odpowiadania na zewnętrzne potrzeby i do elastyczności,
- ▶ wzmocnienie mechanizmów zarządzania poprzez takie środki, jak wprowadzenie scentralizowanych systemów informatycznych w celu promocji większej sprawozdawczości, administracji i ustroju uczelni oraz bardziej efektywnego wykorzystania istniejących zasobów finansowych,
- ▶ wzmacnianie wykorzystywania technologii informatycznych i potencjału komunikacyjnego uczelni w celu redukcji zapóźnienia cyfrowego.

Poddano analizie ekonomię polityczną reform wynikającą z prac nad strategiami rozwoju SW oraz prac nad wdrażaniem reform w krajach OECD pod kątem ich przydatności w Polsce. W procesie wprowadzania w życie reform SW w ujęciu OECD należy:

- ▶ rozpoznawać różne punkty widzenia interesariuszy w trakcie formowania polityki edukacyjnej,
- ▶ pozwalać na pojawianie się inicjatyw oddolnych poprzez propozycje niezależnych komisji,
- ▶ ustanawiać *ad hoc* niezależne komisje, które miałyby inicjować reformy systemu edukacji oraz obejmować różnych interesariuszy,
- ▶ korzystać z programów pilotażowych i eksperymentalnych,
- ▶ faworyzować reformy cząstkowe, a nie zmiany całościowe, chyba że istnieje szerokie społeczne poparcie dla reform,
- ▶ unikać reform o skoncentrowanych kosztach i szeroko rozproszonych korzyściach,
- ▶ zidentyfikować potencjalnych przegranych reform SW i wbudować do nich mechanizmy kompensacyjne,
- ▶ stworzyć warunki dla skutecznego wdrażania reform i zapewnić dla nich wsparcie finansowe,
- ▶ zapewnić informację na temat korzyści płynących z reform oraz na temat kosztów zaniechania działania,
- ▶ wdrażać pełen pakiet propozycji.



Prezentowany dokument pokazuje zatem z jednej strony **trendy kluczowe** dla reformujących się systemów SW w krajach najbardziej rozwiniętych. Świadomość siły tych trendów, pokazanych poprzez analizę najważniejszych **motywów strategicznych** w międzynarodowych dyskusjach na temat przyszłości SW, ma olbrzymie znaczenie zarówno dla określania ogólnych kierunków reform w Polsce, jak i dla bardziej szczegółowych rozwiązań. Natomiast z drugiej strony, dokument prezentuje **syntezę doświadczeń** płynących z reformowania systemów edukacyjnych w krajach OECD, kluczowych dla prac nad strategiami SW. Szczegółowa analiza dokumentów podsumowujących strategie SW w tych krajach zawarta w pracach OECD została bezpośrednio odniesiona do sytuacji w Polsce oraz uzupełniona o wnioski płynące z ekonomii politycznej reform szkolnictwa wyższego.



2. Analiza najważniejszych trendów w światowym i europejskim szkolnictwie wyższym w perspektywie pracy nad strategią szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 r.

Najważniejsze trendy (dotyczące przede wszystkim ostatniej dekady), kluczowe dla prac nad strategią rozwoju szkolnictwa wyższego (SW) w Polsce, mające bezpośredni wpływ na globalne i europejskie myślenie o przyszłości szkolnictwa wyższego oraz na formułowane strategie jego rozwoju, obejmują (zob. OECD 2009b: 39-50, OECD 2008a, OECD 2008b, OECD 2009c):

- 1. Wzrost poziomu uczestnictwa w SW i trendy demograficzne;** ponad połowa ludności w krajach OECD w pewnym momencie swojego życia podejmie kształcenie w SW – średnim benchmarkiem staje się poziom 50% uczestnictwa w SW dla kohorty wiekowej 19-24 lata; wyraźnie wyższy poziom już został osiągnięty w wielu krajach, w tym w Polsce: ponad 70% studiujących na poziomie uniwersyteckim (poziom A wedle klasyfikacji OECD) w Australii, Finlandii, Islandii, Nowej Zelandii, Szwecji oraz w Polsce; oraz ponad 80% na poziomie uniwersyteckim i nieuniwersyteckim (poziomy A i B wedle klasyfikacji OECD) w Danii, Grecji, Izraelu, Korei, Federacji Rosyjskiej, Słowenii i Wielkiej Brytanii; poziom uczestnictwa będzie dalej rosł w większości krajów OECD i systemy edukacyjne będą się nadal powiększać, z wyjątkiem kilku krajów (do których należy m.in. Polska, ze spodziewanym spadkiem liczby studentów, w zależności od scenariusza, w 2015 r. do poziomu 1.624-1.742 tysięcy, w 2020 r. – 1.327-1.482 tysięcy oraz w 2025 r. do poziomu 1.171-1.343 tysięcy. **Oznacza to spadek do 2025 r. od 775 do 947 tysięcy studentów. Polska jest najbardziej starzejącym się społeczeństwem w OECD (co jest kluczowe dla grupy wiekowej 18-24 lat)** oraz tym systemem SW pośród krajów OECD, który niezależnie od scenariusza wydarzeń (*status quo* lub zgodnie z trendem wzrostowym) do roku 2025 straci największą liczbę studentów w porównaniu z 2005 r. (do poziomu 55% lub 63%). Jednocześnie największe systemy SW, oprócz Hiszpanii, do 2025 r. najprawdopodobniej powiększą się, najczęściej o ok. 20% (USA, Francja i Niemcy). Liczba studentów na świecie zwiększyła się między 1991 i 2004 r. z 68 mln do 132 mln (zob. OECD 2008a: 41-105). **Trend ten jest fundamentalny dla prac nad strategią rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. w Polsce (SSW 2020).** Dotyczy on takich zagadnień, jak: całkowita liczba studentów, przyszłość sektora niepublicznego, konkurencja między obydwojema sektorami o studentów w wieku tradycyjnym oraz o studentów dorosłych; pytanie o potencjalną (quasi) rynkową konkurencję między obydwojema sektorami w sytuacji ewentualnego wprowadzenia czesnego w sektorze publicznym; liczba studentów w sektorze publicznym, a koszty jego finansowania i wielkość kadry akademickiej.
- 2. Zwiększy się udział studentów starszych i studiujących w niepełnym wymiarze;** baza społeczna SW prawdopodobnie będzie się poszerzać; wedle trendu trzydziestoletniego (projekcje OECD na bazie GUS), w 2025 r. ilość osób z wyższym wykształceniem wyniesie w Polsce, w zależności od grupy wiekowej, 31% (25-34 lat), 29% (35-44 lata), 24% (45-54 lata) i 15% (55-64 lata), jednak w tym samym czasie średnia OECD wyniesie odpowiednio dla poszczególnych grup wiekowych 41%, 41%, 34% i 28%. **Polska w 2025 roku nadal będzie społeczeństwem o wyraźnie niższym poziomie wykształcenia od**



średniej OECD; większość przyszłych studentów będą stanowiły kobiety; wpływ agendy uczenia się przez całe życie w UE na realny poziom uczestnictwa osób starszych i pracujących w SW pozostaje dzisiaj nieokreślony. **Trend ten może być fundamentalny dla przetrwania większej części sektora niepublicznego w Polsce** bardziej, niż to się dzisiaj ocenia; jednak naturalnym konkurentem tego sektora w poszukiwaniu nowych populacji studentów będzie sektor publiczny, który będzie również, chociaż przypuszczalnie wybiórczo, negatywnie dotknięty procesami demograficznymi. Powstaje pytanie o efekt wypierania z rynku pracy osób mniej wykształconych przez osoby z wyższym wykształceniem - sądząc po badaniach najbardziej rozwiniętych gospodarek OECD oraz ewoluującej struktury zatrudnienia (zob. Høj et al. 2006, EC 2008e), nie powinien on mieć wpływu na społeczną percepcję korzyści płynących z wykształcenia oraz nadal bardzo w Polsce wysokiej premii płacowej za wykształcenie.

3. **Profesja akademicka będzie bardziej mobilna i zorientowana międzynarodowo**, ale nadal ustrukturyzowana wedle regulacji o zasięgu krajowym; **będzie bardziej zróżnicowana i wyspecjalizowana oraz pracująca w ramach różnorodnych form kontraktów**; stopniowo będzie odchodzić od tradycyjnej idei samoregulującej się wspólnoty profesjonalistów. Trend ten ma fundamentalne znaczenie w obliczu powstawania Europejskiego Obszaru Badawczego, którego jednym z założeń jest swobodny przepływ badaczy między państwami UE w ramach tzw. „piątej wolności” oraz dążenie do stworzenia stosunkowo jednolitych warunków pracy i płacy, zwłaszcza dla badaczy najbardziej utalentowanych; jednocześnie, mające powstać wspólne uregulowania dotyczące składek społecznych i emerytalnych w skali UE dla najlepszych naukowców mogą doprowadzić do drenażu mózgow z polskiej nauki, o ile nie poprawią się krajowe warunki pracy i płacy w SW. Niedofinansowanie sfery badań i rozwoju w SW w Polsce może prowadzić do braku możliwości uczestnictwa w tym potężnym europejskim trendzie i do szerokiego wykluczenia polskich średnich i najlepszych zespołów badawczych ze współpracy międzynarodowej, której finansowanie opiera się coraz silniej na zasadach konkurencyjnych i bierze pod uwagę wcześniejsze osiągnięcia międzynarodowe aplikantów.
4. **Wysoki poziom odpadalności z systemu**; przeciętnie jedna trzecia studentów odpada w trakcie studiów: na studiach uniwersyteckich poziom odpadalności wynosi 31%, a na studiach nieuniwersyteckich - 38%. W Polsce problem ten ma znaczenie marginalne – nasz poziom odpadalności należy do najniższych w świecie.
5. **SW jest traktowane jako dobro prywatne lub dobro publiczne**, w zależności od zakresu publicznego subsydiowania studentów; przeciętnie kraje OECD wydają 18% publicznych nakładów na SW na pomoc finansową dla studentów, 25% lub więcej w Danii, Holandii, Szwecji i Wielkiej Brytanii, 33% w Australii i ponad 40% w Nowej Zelandii, Norwegii i Chile. Natomiast poziom poniżej 10% osiągają takie kraje, jak Czechy, Francja, Grecja, Korea, Meksyk, Portugalia, Hiszpania i Szwajcaria (Polska w 2008 r. znalazła się w grupie krajów o nakładach na poziomie 15-20%). Traktowanie SW jako dobra prywatnego może prowadzić zarówno do wprowadzenia czesnego, jak i do zwiększenia pomocy studenckiej w formie subsydiowanych pożyczek. Wsparcie dla czesnego w Europie wśród studentów gwałtownie rośnie (33% studentów według badań Eurobarometru w 2009 zgadza się na wprowadzenie opłaty za studia pod warunkiem zwiększenia roli stypendiów i pożyczek; również 68% kadry w europejskim SW w 2007 roku uważało, że czesne jest akceptowalnym źródłem dodatkowego dochodu uczelni (zob. dwa raporty Eurostatu: z 2007 r. o kadrze, EC 2007c i z 2009 r. o studentach, EC 2009b).



6. **Coraz bardziej rozbudowane systemy zapewniania jakości.** Zwiększona autonomia w działaniach instytucjonalnych idzie w parze z mocniejszymi systemami zapewniania jakości, opartymi na krajowych agencjach zapewniania jakości. Na początku lat dziewięćdziesiątych tego typu krajowe agencje istniały tylko w kilku państwach, a obecnie istnieją we wszystkich krajach OECD; nacisk na systemy zapewniania jakości jest odpowiedzią na rosnące znaczenie prywatnego i międzynarodowego SW, rankingów instytucjonalnych oraz dążenia do rozliczalności uczelni. Znaczenie tego trendu dla Polski jest szczególne, m.in. z racji prowadzenia w polskim SW rozbudowanych studiów niestacjonarnych (1,13 miliona studentów w 2008 r.) oraz istnienia największego w Europie sektora niepublicznego.
7. **Gwałtowny wzrost liczby studentów zagranicznych oraz rosnąca mobilność kadry akademickiej.** Od połowy lat siedemdziesiątych czterokrotnie zwiększyła się liczba studentów zagranicznych w krajach OECD. Jest ona jednak w dużym stopniu skoncentrowana w małej liczbie państw przyjmujących mobilnych studentów. W świecie w 2006 r. było 2,9 mln mobilnych studentów, a związane z nimi dochody osiągnęły w 2004 r. poziom 40 mld USD. Trzy czwarte z nich studiuje w 7 krajach świata, przy czym połowa (49%) w czterech: USA, Wielkiej Brytanii, Niemczech i Francji. Kluczowe znaczenie dla SW ma również międzynarodowa i międzysektorowa mobilność badaczy. Rodzący się Europejski Obszar Badawczy (ERA) kładzie olbrzymi nacisk na mobilność między sektorem edukacyjnym i sektorem przedsiębiorstw, w Polsce - w obecnych warunkach prawnych i zwyczajowych - praktycznie niemożliwą. Równie ważną byłaby mobilność w drugą stronę - stała obecność sektora przedsiębiorstw/sektora prywatnego na uczelniach, w ramach współpracy, gościnnych zajęć i warsztatów, uczestnictwa w radach powierniczych uczelni i komisjach ds. programów zajęć. Trend europejski jest taki, aby te dwa światy (akademicki i przedsiębiorstw) zbliżyć do siebie na poziomie kształcenia (przedsiębiorcze nastawienie studentów i przyszłych nauczycieli wychodzących z sektora SW, szacunek dla sektora gospodarczego itp.) i badań naukowych (większe finansowanie kontraktów i ekspertyz itp.).
8. **E-learning jak dotąd nie zrewolucjonizował uczenia się i kształcenia w systemach SW.** Aktualny niski poziom rozwoju e-learningu w krajach OECD pokazuje niski poziom wykorzystywania systemów zarządzania zawartością programów nauczania. Technologie informatyczne i telekomunikacyjne (ICT) wywarły większy wpływ na usługi administracyjne niż na podstawy uczenia się i nauczania.
9. **Rosnąca liczba absolwentów na kierunkach ścisłych** w krajach OECD odzwierciedla zarówno rosnącą całkowitą liczbę studentów, jak i studenckie wybory edukacyjne; kraje z wyższym niż średnia dla OECD poziomem absolwentów na 100.000 osób w wieku 25-34 lat (1.694/100.000) to Australia, Finlandia, Francja, Irlandia, Korea, Nowa Zelandia, Szwecja Szwajcaria, Wielka Brytania oraz Polska.
10. **Zahamowanie procesów starzenia się kadry akademickiej.** Jej ewolucja nie jest odzwierciedleniem szerszych trendów demograficznych, pomimo potężnych zmian demograficznych dotyczących populacji studentów; piramida wiekowa kadry akademickiej mniej odzwierciedla dzisiaj starzenie się populacji jako całości, a bardziej system zatrudniania w SW, którego cechą charakterystyczną jest stabilność w powiązaniu z dążeniem do utrzymywania stosunku liczby studentów przypadających na jednego pracownika na relatywnie stałym poziomie. Zmieniający się skład kadry akademickiej odzwierciedla bardziej rosnące zróżnicowanie profesji akademickiej. Trend ten w Polsce



jest jednak odwrotny: kadra akademicka gwałtownie się starzeje; kariera akademicka nie jest naturalną ścieżką zawodową dla najlepszych absolwentów z powodów finansowych (pensje na kolejnych etapach kariery) i pragmatyczno-prestiżowych (skomplikowana droga do samodzielności badawczej, malejący prestiż uczelni jako miejsca pracy). Zarazem niemal nie istnieje mobilność zawodowa: powroty z sektora prywatnego do sektora akademickiego w zasadzie nie są możliwe.

11. **Starzenie się europejskich społeczeństw może mieć pośredni wpływ na finansowanie SW** w społeczeństwach, w których dużą część elektoratu będą stanowili ludzie starsi; szkolnictwo i SW mogą być mniejszym priorytetem w kategoriach opcji społecznych niż w poprzednich dekadach; w takim kontekście zwiększanie publicznego finansowania SW może być trudne. Jak dotąd nie istnieją jednak na ten temat szersze, przekonywające badania empiryczne; zmniejszenie liczby studentów w Polsce może ułatwić relatywne zwiększenie finansowania na głowę studenta oraz może obniżyć stosunek liczby studentów na pracownika (jednak zarazem koszty ponoszone przez instytucje nie muszą się proporcjonalnie obniżyć); stałym zagrożeniem finansowania SW i badań naukowych przez państwo są rosnące inne potrzeby społeczne: rozwój infrastruktury, opieka zdrowotna i system emerytalny.
12. **Akademickie badania naukowe staną się coraz bardziej umiędzynarodowione** i coraz większy wpływ będą wywierać na nie siły konkurencji i współpracy; przez ostatnich dwadzieścia lat dwukrotnie wzrosła liczba wspólnych publikacji międzynarodowych autorów pochodzących z różnych krajów; wzrósł poziom finansowania badań z funduszy międzynarodowych (w tym unijnych). Globalna konkurencja w badaniach wzrosła również w związku z rosnącą rolą rankingów międzynarodowych, które silnie opierają się na kryteriach badawczych. Powstaje pytanie, gdzie akademickie badania naukowe mają się odbywać: model koncentracji środków w kilku instytucjach vs. model koncentracji doskonałych ośrodków w różnych instytucjach i regionach. Trend ten znajduje odzwierciedlenie w polskich propozycjach KNOW-ów i „uczelni flagowych”. Coraz większym problemem będzie udział polskich badaczy w coraz bardziej konkurencyjnych projektach badawczych UE, zwłaszcza że założenia ERA decydują z góry o rosnącej koncentracji instytucjonalnej i geograficznej unijnego finansowania badań naukowych.
13. W skali globalnej **zwiększy się zarówno podaż usług edukacyjnych ze strony instytucji prywatnych, jak i poziom finansowania kształcenia ze źródeł prywatnych**; średnio wzrost prywatnych nakładów na kształcenie i – zwłaszcza – badania naukowe rósł szybciej w obszarze OECD niż wzrost nakładów publicznych na te same cele. Problem znaczącej liczby studentów w sektorze prywatnym dotyczy tylko Europy Środkowej, Portugalii i Meksyku. Największy wzrost spodziewany jest w krajach rozwijających się. Wpływ demografii na polski sektor niepubliczny może być dramatyczny i prowadzić do zamykania lub łączenia mniejszych instytucji. Dla Polski modelowym (i jedynym w UE) przykładem wpływu potężnych czynników demograficznych na sektor niepubliczny o średnim stosunkowo niskim poziomie kształcenia, małym zróżnicowaniu geograficznym i niezróżnicowanej ofercie programowej jest Portugalia, w której udział tego sektora w kształceniu spada radykalnie (z 36% w 1996 r. do 26% w 2005 i 21% w 2008 r.).
14. **Nastąpi wzrost znaczenia mechanizmów (quasi) rynkowych w zarządzaniu SW** poprzez wykorzystywanie modeli alokacji funduszy opartych na wynikach i na konkurencji. Wzrost znaczenia finansowania badań naukowych, opartego na konkurencji, oraz wzrost



roli grantów i pożyczek studenckich, opartych na wynikach w nauce, jest odzwierciedleniem globalnego dążenia do rozliczalności, skuteczności i efektywności.

15. **Wzrosła rola środków prywatnych na badania naukowe i kształcenie, w tym rola współodpłatności za studia.** Między rokiem 1995 a rokiem 2005 udział finansowania publicznego SW w krajach OECD spadł o 6 punktów procentowych, udział finansowania ze źródeł prywatnych wzrósł z 26% do 20%, zmniejszając się w 22 z 28 krajów, dla których dostępne były dane. Przeciętny poziom czesnego w sektorze publicznym (w USD wedle parytetu siły nabywczej) w roku akademickim 2004-2005 wyniosło: ponad 5.000 USD w USA, 3.000-4.000 USD w Australii, Kanadzie, Chile, Hongkongu, Japonii i Korei, 2.000 USD-3.000 USD w Izraelu i Wielkiej Brytanii, 1.000 USD-2.000 USD we Włoszech, Nowej Zelandii, Holandii, 500 USD-1.000 USD w Austrii, Belgii, Chinach, Kolumbii, Hiszpanii i na Kostaryce. Natomiast czesne nie było pobierane w m.in. w Czechach, Danii, Finlandii, Irlandii, Norwegii, Polsce (od studentów stacjonarnych), Federacji Rosyjskiej i Szwecji (Salmi 2009: 270).



3. Analiza najważniejszych motywów strategicznych w międzynarodowych dyskusjach na temat przyszłości szkolnictwa wyższego

Najważniejsze zagraniczne dokumenty strategiczne oraz najważniejsze zagraniczne dyskusje wokół przyszłości SW koncentrują się wokół następujących **szerszych kategorii**:

- ▶ zarządzanie i ustrój uczelni,
- ▶ finansowanie, jakość kształcenia i badań naukowych,
- ▶ związek SW z rynkiem pracy,
- ▶ dostęp do edukacji,
- ▶ internacjonalizacja/globalizacja SW.

Wszystkie powyższe kategorie są kluczowe dla strategii SW w Polsce, chociaż w różnym stopniu.

W ramach powyższych kategorii najistotniejsze są motywy strategiczne, przewijające się w olbrzymiej większości dyskusji dotyczących przyszłości SW, które toczą się na wszystkich istotnych poziomach: **poziomie ponadnarodowym** (OECD, Bank Światowy, UNESCO), **poziomie unijnym**, poziomie poszczególnych **państw UE** oraz dwóch kluczowych poziomach, które wymykają się pojedynczej kategoryzacji – **poziomie naukowym** (europejskich i światowych naukowych badań nad szkolnictwem wyższym – *higher education research*) i **międzynarodowym poziomie eksperckim**.

Poziomy dyskusji w dużym stopniu się przenikają, zwłaszcza w następujących kierunkach: poziom ponadnarodowy wpływa na poziom unijny, naukowy i ekspercki; poziom unijny wpływa na poziom krajowy, naukowy i ekspercki. I wreszcie w różnym stopniu poziom ponadnarodowy, unijny i krajowy jest współtworzony przez poziom ekspercki.

W myśleniu strategicznym o SW na poziomie ponadnarodowym oraz na globalnym poziomie eksperckim **dominuje myślenie anglosaskie** (brytyjskie i amerykańskie); na poziomie krajowym – **tradycyjne myślenie narodowe o SW** (tradycja humboldtowska i napoleońska: Austria, Francja, Włochy, Portugalia) coraz częściej **adaptuje myślenie ponadnarodowe i unijne o SW**. W ważnych systemach europejskich myślenie o przyszłości SW coraz bardziej się **homogenizuje**.

Organizacje ponadnarodowe (OECD, Bank Światowy, MFW – ale już nie UNESCO), biurokracja Komisji Europejskiej odpowiadająca za SW i badania naukowe oraz za ERA i Proces Boloński oraz olbrzymia część poziomu eksperckiego znajdują się **pod przemożnym wpływem anglosaskiego i neoliberalnego myślenia o usługach sektora publicznego**, w tym o usługach SW. Dominuje pojęciowość anglosaska, globalne dokumenty strategiczne powstają niemal wyłącznie w języku angielskim, niezależnie od miejsca ich powstawania (BŚ, Waszyngton; OECD, Paryż; KE, Bruksela).

Poziom badań naukowych nad SW ma niewielkie znaczenie polityczne, ponieważ w większości przypadków badania naukowe nie znajdują pośredniego ani bezpośredniego przełożenia na **politykę edukacyjną**. Pewna część badaczy SW w Europie łączy poziom naukowy i ekspercki; z racji dominacji myślenia anglosaskiego i angielskiej dominacji językowej, w najszerszym



zakresie poziom naukowy i ekspercki łączą Anglosasi. Również w przygotowywaniu większości strategii SW w krajach transformacji ustrojowej w Europie nienależących do UE (np. na Bałkanach) uczestniczą Anglosasi (od USA, przez Wielką Brytanię, po Australię).

Zadania i cele strategiczne SW w zagranicznych dokumentach strategicznych powstają w oparciu o dyskusję poniższych **motywów wiodących**. **Od odpowiedzi na dylematy stawiane przez każdy z nich zależy w dużej mierze kształt przyjmowanych strategii**. Każdy z poniższych motywów wiodących znajduje szczegółowe odniesienie do sytuacji w Polsce.

3.1. Rola SW w rozwoju gospodarki opartej na wiedzy (GOW) (*knowledge economy*)

Przyjmuje się, że w rozwoju gospodarczym dzisiejszych społeczeństw wykształcenie odgrywa kluczową rolę, a związku z tym **efektywne SW determinuje wysoką wydajność siły roboczej**. Ponieważ najbardziej rozwojowi GOW sprzyjają **wybrane branże gospodarki**, wiele państw wybiera priorytetowe dla siebie dziedziny kształcenia i badań naukowych. Najczęściej są to **nauki ścisłe, inżynieryjno-techniczne i matematyczne, czyli STEM** (*science, technology, engineering, mathematics*), S&T (*science and technology*) lub S&E (*science and engineering*).

Jednym z kluczowych wskaźników **dopasowania SW do struktur zatrudnienia GOW** jest liczba studentów i liczba absolwentów w tych dziedzinach na 100 tysięcy mieszkańców, liczba doktoratów i liczba badaczy w tych dziedzinach (w sektorze edukacyjnym i w sektorze biznesowym) oraz liczba/jakość publikacji naukowych i patentów. Polska w najnowszych inicjatywach finansowania badań naukowych idzie w podobnym kierunku: wystarczy wspomnieć kształcenie i badania naukowe finansowane przez fundusze strukturalne UE (bio-info-techno), inicjatywy Fundacji na rzecz Nauki Polskiej (FNP) z tych samych źródeł (bio-info-techno), kierunki zamawiane przez MNIŚW, na których studenci mogą otrzymywać specjalne stypendia ministerialne itd.

Dylemat dzisiejszy brzmi następująco: **jak znaleźć równowagę między finansowaniem nauki w STEM i we wszystkich innych dziedzinach?** W GOW szkolnictwo wyższe i nauka są coraz silniej oceniane przez państwo (i jego agendy finansujące badania naukowe) **pod kątem przydatności dla gospodarki** studentów i absolwentów, kadry naukowej, wyników badań. W jaki sposób i w jakiej mierze finansować wszystko, co nie jest STEM i S&E w sytuacji wyboru nowego finansowania do ograniczonej liczby dziedzin nauki i dyscyplin kształcenia? Rozwiązania krajów zachodnich są proste: dziedziny priorytetowe finansuje się bardzo silnie, natomiast wszystkie pozostałe - silnie; w zasadzie w Europie nie dochodzi do postawienia przeciwko sobie STEM i pozostałych dziedzin, przede wszystkim humanistycznych i społecznych po to, aby zachować **jedność instytucji akademickich**. Wszystkie dziedziny nauki w najlepszych systemach SW w Europie są dobrze finansowane na poziomie **bazowym (niekonkurencyjnym)** oraz wszystkie mają szansę na **dotądowe finansowanie konkurencyjne**, w oparciu o granty.



3.2. Równość dostępu do SW (*equitable access*) i ekspansja systemów edukacyjnych

W Europie silnie ścierają się dwa odmienne podejścia - **dostęp dla wszystkich chętnych** do studiowania na zasadzie prawa dostępu do wszystkich usług publicznych lub **selekcjonowany dostęp dla wybranych kandydatów** w oparciu o dotychczasowe, mierzalne wyniki w nauce. W krajach anglosaskich i skandynawskich dominuje idea równego dostępu do SW: upraszczając, ideałem strategicznym polityki edukacyjnej jest taki system SW, który stanowi **bezpośrednie odzwierciedlenie struktury społecznej**. Przekrój społeczny i ekonomiczny społeczeństwa determinuje przekrój społeczny i ekonomiczny populacji studentów, co wiąże się ze strategiczną ideą poszerzania dostępu do edukacji (*widening access*).

Idea ta wiąże się jednak bardzo silnie z innym motywem przewodnim, **zróżnicowaniem czy zdywersyfikowaniem SW**. W tradycyjnych systemach edukacyjnych Europy kontynentalnej dominuje idea selektywnego dostępu do SW opartego o wyniki w nauce. W Polsce otwarcie elitarnego, zamkniętego systemu edukacyjnego na nowe grupy społeczne po 1989 r. udało się dzięki procesom **prywatyzacji** - **zewnętrznej** (powstaniu prężnego sektora prywatnego) i **wewnętrznej** (powstaniu rozbudowanego systemu płatnych studiów zaocznych). W skali globalnej najczęstszym rozwiązaniem dylematu finansowania gwałtownie rosnących - z powodów demograficznych (coraz młodsze społeczeństwa Trzeciego Świata) i socjologiczno-ekonomicznych (wiara w ekonomiczną moc wykształcenia, poparta danymi na temat premii płacowej za wykształcenie) - systemów, jest rozwój **płatnego, nieselektywnego i nieelitarnego systemu prywatnego o orientacji zawodowej**.

Dylemat strategiczny Polski brzmi: czy model powszechnego dostępu do SW, limitowanego jedynie wynikami coraz prostszych egzaminów maturalnych, jest modelem optymalnym? I jeśli tak, jak pokazują doświadczenia coraz szerzej dostępnych systemów Europy Zachodniej, to **w jaki sposób go zdywersyfikować?** Przy poziomie skolaryzacji sięgającym obecnie 50 procent, SW musi być wyraźnie zdywersyfikowane; **innych programów nauczania i innej kadry wymaga owoch górnych 10 procent studentów** (które studiowało przed 1989 r. i które ciągle w mentalności akademickiej stanowi naturalny punkt odniesienia), a **innych dolnych 20 procent**, które w poprzednim systemie kończyłoby edukację na średnich szkołach zawodowych. Różne uczelnie i różna kadra kształci różnych studentów, a rynek pracy jest świadom tych różnic poprzez **zróżnicowanie wartości dyplomów**. Największym polskim problemem pod tym względem jest wartość wykształcenia (i wartość dyplomów) otrzymywanego **w okrojonym trybie niestacjonarnym**, czyli ponad połowy wszystkich nowych dyplomów (79 procent z sektora prywatnego i 37 procent z sektora publicznego w 2007 r.).



3.3. Współfinansowanie studiów (*cost-sharing*), obudowane systemem subsydiowanych przez państwo pożyczek na studia

To jeden z największych dylematów w tych gwałtownie rosnących systemach europejskich, w których niemożność osiągnięcia lub utrzymania wysokiego poziomu finansowania na głowę studenta powoduje **stałe obniżanie jakości kształcenia** (i - pośrednio - poziomu prowadzonych badań naukowych). Dylematy wokół współodpłatności za studia nie są istotne dla olbrzymiej większości stosunkowo dobrze finansowanych systemów edukacyjnych w Europie **od strony czysto finansowej**; są one natomiast bardzo istotne **co do zasady oraz w obliczu rosnącego przekonania** w społeczeństwach wysokorozwiniętych, że edukacja na wyższym poziomie to coraz bardziej **dobro prywatne i jednostkowe**, obok tradycyjnego pełnienia roli dobra publicznego i zbiorowego. Społeczeństwa są także coraz bardziej świadome wysokiej indywidualnej premii płacowej za wykształcenie wyższe, opłacane najczęściej przez państwo z podatków. Natomiast napięcia te stają się większe w tych systemach, w których **czesne już obowiązuje w sektorze prywatnym** (oraz, tak jak w Polsce, obowiązuje w zaocznej/niestacjonarnej części sektora publicznego), a z badań socjologicznych wynika, że ze studiów finansowanych przez podatki wszystkich obywateli (bezpłatnych, czyli *tax-based*) korzystają w nieproporcjonalny sposób studenci pochodzący z klas średnich.

Przy założeniu równego (i sprawiedliwego - *equitable*) dostępu do SW, **asymetria w przekroju społeczno-ekonomicznym** studentów płacących za studia i studentów za nie niepłacących jest **trudna do racjonalnego utrzymania**. Asymetria ta dotyczy jednak przede wszystkim - we wszystkich „bezpłatnych” systemach europejskich - uczelni najbardziej **prestiżowych** i kierunków tradycyjnie prowadzących do najbardziej **lukratywnych zawodów** (medycyna, prawo, architektura itd.). Im mniej prestiżowa uczelnia i mniej prestiżowy kierunek, tym odsetek studentów z bardziej upośledzonych społecznie i ekonomicznie segmentów społeczeństwa jest wyższy. Opór przed wprowadzeniem chesnego w krajach kontynentalnej Europy był tradycyjnie powszechny i wynikał ze specyficznego europejskiego rozumienia modelu państwa dobrobytu (wyjątkiem są kraje anglosaskie o liberalnym modelu społecznym). Dzisiaj, jak pisaliśmy powyżej, zmienia się nastawienie wobec chesnego zarówno studentów, jak i kadry akademickiej w całej Europie (polscy studenci akceptują wprowadzenie chesnego na poziomie niższym niż średnia dla UE-27 (27%, przy średniej unijnej 33%, a Polska znajduje się na 11 miejscu na 31 badanych państw w odpowiedzi na pytanie o bezpłatne SW, przed wszystkimi dużymi systemami SW w Europie, zob. raport Eurostatu EC 2009b: 10).



3.4. Dodatkowe finansowanie SW i badań naukowych (niezależność finansowa uczelni – *financial self-reliance*)

Dylemat strategiczny, przed którym stają europejskie systemy edukacyjne, brzmi: **w jaki sposób utrzymać dotychczasowe finansowanie** lub – zgodnie z deklaracjami np. Strategii Lizbońskiej i propozycjami KE – jak **zwiększyć finansowanie badań naukowych** do poziomu **3 procent PKB** (łącznie ze źródeł publicznych i prywatnych). Finansowanie kształcenia w Europie Zachodniej rośnie zarówno całościowo, jak i – niemal powszechnie – na głowę studenta. W sytuacji rosnących potrzeb i spadku jakości kształcenia, w części państw europejskich, a przede wszystkim w krajach transformacji ustrojowej w Europie Środkowej i Wschodniej, pozostaje otwarta opcja wprowadzenia współodpłatności za studia, obudowanej systemem bezzwrotnej pomocy materialnej i subsydiowanych pożyczek studenckich. Natomiast **finansowanie badań naukowych** w GOW pozostaje największym problemem w obliczu ich **stałe rosnących kosztów**, które z wielu powodów zawsze będą przekraczały tempo wzrostu PKB.

Nakłady na badania naukowe jako odsetek PKB w Europie Zachodniej **stałe rośnie**, ale zarazem **zmienia się jego struktura**: już dzisiaj w strefie OECD **70% funduszy na badania** jest wydawanych **w sektorze przedsiębiorstw**. W systemach o najwyższym poziomie nakładów na badania, udział finansowania prywatnego dochodzi do 1-1,5% (USA, Korea, Finlandia, Szwajcaria); natomiast struktura finansowania badań w Polsce jest dokładnie odwrotna – o ile w UE-15 państwo finansuje 30% badań, a biznes 60%, w Polsce to biznes finansuje 30% badań, a państwo ok. 60%. W dyskusjach strategicznych na poziomie KE, w najnowszych pracach OECD oraz w części dyskusji akademickich i eksperckich, coraz częściej pojawia się motyw **niezależności finansowej** – poszukiwania dodatkowych, niepublicznych i nietradycyjnych źródeł finansowania (*non-core non-state income*).

O ile w **USA** model poszukiwania „trzeciego źródła” finansowania uczelni idzie w parze z modelem finansowania przez **filantropię** i budowania przez najlepsze uczelnie potężnych **kapitałów żelaznych** (*endowments*), o tyle w Europie oba ostatnie modele nie funkcjonują w żadnym innym kraju oprócz Wielkiej Brytanii (Oxford i Cambridge). Coraz silniejszy jest ruch w stronę **zmiany statusu prawnego uczelni** np. na fundacje czy organizacje pożytku publicznego, rosną przychody uczelni z partnerstwa z podmiotami gospodarczymi, przy uczelniach powstają mieszane publiczno-prywatne lub prywatne parki naukowe i technologiczne, w których rodzą się firmy odpryskowe, których udziałowcami są uczelnie itd. Wybór strategiczny państwa to pakiety legislacyjne, które obejmują zmiany w **prawie podatkowym** (przedsiębiorstwa zaangażowane w badania naukowe), **prawie o funkcjonowaniu sektora publicznego** (spółki uczelnie-podmioty prywatne); pakiety finansowe **wspierające współpracę uczelni z gospodarką** czy wspierające zaangażowanie uczelni we współpracę z regionalną gospodarką i rozwijanie „regionalnej misji” uniwersytetu.

Według opublikowanego przez KE raportu centrum badawczego edukacji CEGES, poświęconego modelom finansowania szkolnictwa wyższego w Europie, „**potrzeba dodatkowych środków, jak również świadomość, że prywatny zwrot z inwestycji w szkolnictwo wyższe przewyższa zwrot społeczny, eksponuje potrzebę zmiany od budżetów publicznych do źródeł prywatnych w finansowaniu szkolnictwa wyższego. Należy domagać się wyższego udziału kosztów kształcenia od studentów i ich rodzin poprzez opłaty za studia i pożyczki studenckie, ponieważ sami absolwenci szkolnictwa wyższego są jego najważniejszymi beneficjentami. Zarazem należy**



położyć większy nacisk na takie rynkowo zorientowane typy działalności instytucji szkolnictwa wyższego jak kontrakty na badania naukowe i consulting jako źródła finansowania” (CEGES 2007: 23).

Dochody własne uczelni publicznych w najważniejszych systemach SW na świecie są najwyższe w Australii (57%), Kanadzie (45%), Korei (42%), Wielkiej Brytanii (39%), USA (33%) oraz w Polsce (25%) i w Hiszpanii (20%) (zob. Salmi 2009 272 i n.).

3.5. Wykształcenie jako dobro prywatne i dobro publiczne

Korzyści społeczne (*social benefits*) wyższego wykształcenia można podzielić na **korzyści prywatne** (które z kolei mogą być finansowe i niefinansowe) oraz **korzyści zewnętrzne** (czyli tzw. *education externalities*, OECD 2008: 17-27).

Finansowe **korzyści prywatne** z wyższego wykształcenia obejmują **większe szanse uniknięcia bezrobocia** w stosunku do osób mniej wykształconych i **wyższe zarobki** (premię za wykształcenie), natomiast niefinansowe prywatne korzyści obejmują m.in. lepsze zdrowie własne i zdrowie rodziny, lepszy rozwój poznawczy własnych dzieci, racjonalną dietę i wielkość rodziny, zmniejszenie ubóstwa, efektywną konsumpcję, wyższy zwrot z inwestycji finansowych, lepsze wykorzystanie kapitału ludzkiego, pozarynkową satysfakcję zawodową, wyższą jakość życia oraz efekty związane z czystą konsumpcją (kilkuletnim, dodatkowym pobieraniem edukacji). Korzyści te są trudne do empirycznego mierzenia i porównywania.

Natomiast **zewnętrzne (czyli nieprywatne) korzyści** z wyższego wykształcenia to korzyści społeczne lub publiczne, płynące z wyższego wykształcenia jednostki, które **przynoszą korzyści innym członkom społeczeństwa**, zarówno w obecnym, jak i w przyszłych pokoleniach, i które nie ograniczają się jedynie do jednostki otrzymującej wykształcenie. Obejmują one m.in. efekty zdrowotne (zmniejszenie śmiertelności niemowląt, wydłużenie prognozowanego życia, poprawa zdrowia publicznego), efekty demograficzne związane z dietą (wykształcenie kobiet obniża poziom diety), efekty demokratyzacji i praw człowieka (wykształcenie podnosi jakość funkcjonowania instytucji obywatelskich, przynosi stabilność polityczną, obniżenie poziomu przestępczości, obniżenie poziomu ubóstwa i nierówności społecznych poprzez szerszą dystrybucję wykształcenia), wpływ (pośredni) na środowisko oraz wpływ na badania naukowe i rozprzestrzenianie nowych technologii (OECD 2008b: 24-25).

Tradycyjnie wykształcenie na wyższym poziomie było **dobrem publicznym** (a nie prywatnym) i **zbiorowym** (a nie jednostkowym). Ekspansja systemów edukacyjnych oraz przejście do gospodarki opartej na wiedzy, w której pozycja społeczna i ekonomiczna obywatela w dużej mierze zależy od jego wykształcenia, **stopniowo zmieniają optykę, w której się ujmuje SW i jego finansowanie**. Zmiana paradygmatu, w którym się je ujmuje powoduje **dalekosiężne konsekwencje dla finansowania SW**, funkcjonowania SW (zarządzania i ustroju uczelni) oraz wizji jego relacji ze społeczeństwem i państwem. Jeśli wykształcenie staje się coraz silniej dobrem prywatnym i jednostkowym, to niesie to nowe **konsekwencje dla tradycyjnego ujmowania SW jako instytucji o bezpłatnym dostępie do oferowanych usług**; student staje się coraz bardziej klientem uczelni, kupującym oferowane przez nią usługi edukacyjne. Usługi edukacyjne mogą różnicować się pod względem ceny pod wpływem różnicującego się poziomu spodziewanego zwrotu z inwestycji, jaką jest finansowanie swojego wykształcenia. Relacje



student-instytucja stają się relacjami coraz silniej **rynkowymi** (choć silnie ograniczonymi regulacjami państwowymi); zmieniają się relacje instytucje-państwo oraz relacje wewnątrzinstytucjonalne. W badaniach SW procesy te noszą nazwę **korporatyzacji, menadżeryzacji, prywatyzacji i urynkowienia SW**. Wybór strategiczny w Polsce obejmuje pytanie, w jakim zakresie i na jakich zasadach rynek funkcjonuje dzisiaj i ma funkcjonować w przyszłości w SW oraz jaka jest jego rola w badaniach naukowych.

3.6. Przedsiębiorczość uczelni i nowe źródła finansowania zewnętrznego – wsparcie idei przez KE (*academic entrepreneurialism, third stream funding*)

Relatywne **niedofinansowanie europejskiego szkolnictwa wyższego** (jako całości) w porównaniu z **amerykańskim** szkolnictwem wyższym wymagałoby wykładania **dotychczas 140 mld EUR rocznie** po to tylko, aby wyrównać ich poziom. Jednak jeszcze ważniejsza jest różnica źródeł finansowania w Europie i w USA oraz innych państwach konkurujących z Europą: **prywatne źródła finansowania SW są ważniejsze we wszystkich systemach konkurencyjnych wobec europejskich** (USA, Kanada, Japonia, Australia i Korea).

Jak podkreśla raport centrum CEGES dla KE z 2007, „największy deficyt finansowy europejskiego systemu szkolnictwa wyższego i szkolenia to **stosunkowo niski udział źródeł prywatnych (firm i jednostek) jako dodatku do (a nie w miejsce) finansowania publicznego**” (CEGES 2007: 6). KE przyjęła po 2000 r. nowy paradygmat inwestowania w edukację; w swoim komunikacie „Investing Efficiently in Education and Training: an Imperative for Europe” uznała, że „brak wyraźnego trendu wzrostowego w publicznych wydatkach na edukację i kształcenie oraz deficyt finansowania prywatnego w dziedzinach kluczowych dla gospodarki wiedzy wymagają **inteligentnego (smart) połączenia celowych inwestycji publicznych i wyższych nakładów prywatnych**”. Coraz częściej w jej dokumentach pojawiają się odniesienia do konieczności poszukiwania dodatkowych źródeł dochodu przez uniwersytety europejskie, w tym poprzez partnerstwa uniwersytety-przedsiębiorstwa. W ostatnich kilku dokumentach zagadnieniu prywatnego inwestowania zarówno w badania naukowe, jak i kształcenie w szkolnictwie wyższym, poświęcono dużo uwagi. Planowany wzrost nakładów na badania naukowe i rozwój w Unii Europejskiej (z obecnej średniej 1,86 % PKB w 2008 dla UE-27 do 3 % PKB) ma mieć miejsce w głównej mierze w ramach funduszy prywatnych, a nie publicznych. KE przypomina: „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 2003c: 13). W związku z powyższym, jeśli weźmiemy pod uwagę zarazem **niższe prywatne nakłady na szkolnictwo wyższe** (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 KE brzmi następująco: należy **zwiększyć (i jednocześnie zdwersyfikować) finansowanie szkolnictwa wyższego poprzez wzrost nakładów prywatnych** (EC 2002b: 13).

KE ma na myśli zwiększanie prywatnego finansowania kształcenia i badań naukowych na uniwersytetach, czyli pojawiającą się coraz częściej i w Europie nadal niepopularną ideę współodpłatności za studia oraz finansowanie badań naukowych przez przemysł i korporacje. W opublikowanym w 2005 r. dokumencie zatytułowanym „Mobilizing the Brainpower of Europe”, KE wymienia kilka „wąskich gardeł” w reformach uniwersytetów 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). KE 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*, KE stwierdza, że „do końca 2007 r. uniwersytetom powinno być wolno, i powinno się je zachęcać, do poszukiwania dodatkowych, prywatnych źródeł finansowania”. Z kolei Rada Europejska 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”.

KE od kilku lat sporo pisze o dodatkowym finansowaniu uczelni. W komunikacie nt. agendy modernizacyjnej uniwersytetu z 2006 r. „*Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research, and Innovation*”, określiła ona wyraźnie rekomendowane strategie finansowe dla uczelni: „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. Finansowanie oparte na konkurencji (competitive funding) powinno opierać się na systemach ocen instytucjonalnych oraz na zdyswersyfikowanych wskaźnikach efektów, z jasno zdefiniowanymi celami i wskaźnikami opartymi na międzynarodowym benchmarkingu zarówno w odniesieniu do danych wejściowych, jak i do wyników społecznych i ekonomicznych” (EC 2006a: 10). Jak podkreśla raport CEGES poświęcony stopom zwrotu z edukacji i europejskim modelom jej finansowania, „nie tylko potrzeba więcej środków; kluczowymi aspektami modernizacji europejskich uniwersytetów są również [nowe] **sposoby alokacji środków publicznych i umiejętność pozyskiwania funduszy prywatnych**” (CEGES 2007: 12).

Podejmowanie **ryzyka prestiżowego i finansowego** poprzez poszukiwanie dodatkowych źródeł finansowania to jeden z głównych elementów **przedsiębiorczości akademickiej**. Kiedy w instytucjach edukacyjnych może pojawić się przedsiębiorczość akademicka, co sprzyja jej powstawaniu, a co ją w sposób fundamentalny uniemożliwia? Badania uniwersytetów europejskich pokazują (projekty unijne EUERK 2004-2007, GOODUEP 2007-2009), że tam, gdzie zapewnione jest **finansowanie na adekwatnym poziomie, tam przedsiębiorczość akademicka pojawia się rzadko**: najczęściej sprzyjają jej dwa równoległe czynniki, **finansowe zaciskanie pasa i finansowe możliwości**, lekkie niedofinansowanie, ale nie duże niedofinansowanie z podstawowych, państwowych źródeł (*tight but not inadequate; adequate but not generous etc.*). Jak to podsumował Gareth Williams, „każda organizacja, która ma zapewniony dochód na poziomie adekwatnym w stosunku do swoich potrzeb i aspiracji, ma **niewielką motywację** do podejmowania ryzykownych innowacji. Ponadto jeżeli uniwersytet nie jest w stanie zachować dla siebie zewnętrznego dochodu, który sam wypracowuje, to istnieje mała zachęta ekonomiczna do tego, aby starać się o uzupełnianie swoich podstawowych dochodów pochodzących od rządu o dochody ze sprzedaży usług akademickich. (...) Natomiast wtedy, kiedy **gwarantowany dochód jest nieadekwatny w stosunku do celów organizacji** i kiedy uniwersytet jest w stanie **zachować dla siebie wszelkie dodatkowe, wypracowywane przez siebie**



dochody, powstają zachęty do poszukiwania nowych źródeł przychodów, a to oznacza często rozwijanie nowych idei i podejmowanie ryzyka w celu transferu wiedzy do działalności produkcyjnej” (Williams 2008: 9).

Jednak angażowanie się uczelni w działania przedsiębiorcze **nie jest możliwe w sytuacji rażącego niedofinansowania instytucji**. Do podobnych wniosków dochodzi się w kwestii dofinansowywania transferu technologii: „jest mało prawdopodobne, aby działy transferu technologii/transferu wiedzy (...) powstawały z dochodów pochodzących z badań naukowych; muszą być one finansowane z budżetów uniwersyteckich w powiązaniu z małą nadzieją, że na większości uniwersytetów kiedykolwiek staną się działami samofinansującymi się. Stosunkowo małe, przeznaczone właśnie na transfer technologii, wsparcie ze strony państwa stanowi najprawdopodobniej najbardziej skuteczny sposób ochrony tej funkcji uczelni” (Shattock and Temple 2006: 16).

Uniwersytety europejskie potencjalnie dysponują **trzema strumieniami przychodów: podstawowym wsparciem rządowym**, wsparciem pochodzącym od rozmaitych **rządowych rad do spraw badań naukowych** (np. MNiSW i dawnego KBN w Polsce) oraz **wszystkimi innymi źródłami przychodu**, określanymi wspólnym mianem „przychodów z trzeciego strumienia” (Clark 2004a: 77). W bogatych krajach OECD na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat zmiany w finansowaniu szkolnictwa wyższego odbywały się **w kierunku drugiego i trzeciego strumienia przychodów, kosztem pierwszego z nich**, czyli kosztem podstawowego, gwarantowanego wsparcia rządowego.

Rola konkurencji z innymi - zarówno całych instytucji, ich jednostek podstawowych, jak i poszczególnych naukowców ich zespołów - jest **fundamentalna** dla przedsiębiorczego charakteru instytucji akademickiej. Mamy tu na myśli zarówno **konkurencję wewnętrzną** (o wewnątrzinstytucjonalne fundusze rozwojowe czy instytutowe i wydziałowe fundusze na badania naukowe), jak i **konkurencję zewnętrzną** (o fundusze na te same cele ze źródeł pozainstytucjonalnych, krajowych i zagranicznych).

Wszystkie powyższe zagadnienia są kluczowe w kontekście uwarunkowań zewnętrznych, w których musi funkcjonować polskie SW, czyli Strategii Lizbońskiej oraz powstającego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA) i Europejskiej Obszaru Badawczego (ERA). Dylematy bogatych systemów zachodnich stają się w Polsce jeszcze bardziej wyostrome; potrzeby okazują się jeszcze większe, a ich zaspokojenie - jeszcze trudniejsze. Raport OECD o Polsce konkluduje w tym kontekście, że polskie instytucje edukacyjne w zasadzie nawet nie starają się jak dotąd o zwiększanie przychodów ze źródeł zewnętrznych, w tym przede wszystkim przychodów z prowadzonych badań naukowych.



3.7. Wypracowywanie dochodu przez uczelnie (a filantropia) w Europie

Strategie zdobywania dodatkowych dochodów przez uczelnie mogą koncentrować się z grubsza albo na **poszukiwaniu sponsorów** (filantropia, kapitał żelazny), czyli „**dostawaniu**” pieniędzy, albo na ich **zarabianiu**. Przykład z Warwick University z Wielkiej Brytanii, jednego z **najbardziej przedsiębiorczych uniwersytetów w Europie**, pokazuje, że uczelnie są w stanie zbudować kulturę przedsiębiorczości, w której najważniejsze dla ich przyszłości są pieniądze „zarabiane”. Specjalna uczelniana „grupa wypracowanego dochodu” (*earned income group*) powstała na początku lat osiemdziesiątych i szybko stała się najważniejszym instrumentem rodzącej się przedsiębiorczości akademickiej, prowadząc działania na rzecz poszukiwania nowych źródeł przychodów (krótko mówiąc: firmy nie powinny *dawać* nam pieniędzy, chcemy je *zarabiać*, jak to ujął Michael Shattock, ówczesny sekretarz uczelni i autor tej koncepcji: „Musieliśmy znaleźć sposoby generowania finansowania uczelni z innych źródeł [niż państwowe]; nie widzieliśmy powodu, dla którego ludzie czy firmy miałyby nam pieniądze po prostu dawać, dlatego postanowiliśmy je zarabiać”).

Trzeba też jednak zauważyć, że wiara w **zbawienną moc (finansową) transferu technologii z uczelni do gospodarki (głoszona przez KE) nie znajduje podstaw empirycznych**. Badania w Europie pokazują, że centra transferu technologii bardzo często z trudem zarabiają na swoje utrzymanie i gdyby nie granty i subwencje krajowe i zagraniczne, byłoby im bardzo trudno się utrzymać. Podobne są doświadczenia amerykańskie (oprócz garstki najlepszych uczelni badawczych): wykorzystywanie patentów i licencji przez uniwersytety jest w stanie przynieść istotne środki finansowe w najlepszym razie kilku najlepszym instytucjom. Natomiast „zwiększone problemy administracyjne oraz koszty prywatne i społeczne w sposób niemal nieunikniony będą szeroko rozpowszechnione i będą stanowić dodatkowe rozproszenie (i wydatek), które oddalą zasoby finansowe od wykonywania najważniejszych misji społecznych instytucji. Prawda wygląda tak, że większość działów licencji technologicznych na amerykańskich uniwersytetach nie przynosi dochodu, który wystarczyłby na pokrycie kosztów swojego funkcjonowania” (David 2005: 166). Podobne obserwacje w odniesieniu do Europy autor wynosi z projektu GOODUEP - wymiar finansowy funkcjonowania parków naukowych i technologicznych okazuje się o wiele mniej istotny niż np. zaangażowanie w promowanie innowacyjności gospodarki regionu.

Jedną z najważniejszych różnic między finansowaniem amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego i (niemal wszystkich) systemów europejskich jest istnienie finansowania poprzez **filantropię** w pierwszym z nich. W 2008 r. ukazała się drukiem praca grupy eksperckiej KE na temat wykorzystywania filantropii do finansowania badań naukowych, której konkluzje nie są zachęcające. Niski poziom przychodów ze źródeł filantropijnych w Europie jest ściśle związany z europejskim kontekstem instytucjonalnym (wysokie podatki i tradycja publicznego finansowania edukacji i badań naukowych). W sytuacji, w której długoterminowa stabilność finansowa uniwersytetów, a zwłaszcza stabilność finansowania ich działalności badawczej, staje się coraz większym wyzwaniem, filantropia mogłaby być jednym z dodatkowych źródeł finansowania - jednak droga do jej wykorzystania jest bardzo długa. Raport przypomina, że wszystkie cztery zaproponowane modele filantropii są spotykane w Europie, ale ich zasięg jest niewielki (zob. EC 2008a: 53-66). W Polsce filantropia w zasadzie funkcjonuje w marginalnym zakresie.



Dylemat dla polega na tym, w jaki sposób **wykorzystać doświadczenia innych krajów**, w tym m.in. jakie warunki instytucjonalne i prawne są niezbędne do tego, aby mogła rozwijać się przedsiębiorczość akademicka i aby uczelnie mogły zarówno otrzymywać dodatkowe fundusze od sponsorów (model amerykański), jak i je wypracowywać (model brytyjski, model amerykański). Cenne są tu **doświadczenia**, ciągle nielicznych, funkcjonujących obok uczelni, **parków naukowo-technologicznych**.

3.8. Dynamika prywatne/publiczne w SW

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

Amerykańskie instytucje *for-profit* przypominają polskie instytucje *non-profit*. Zestawienie ewolucji polskiego prywatnego szkolnictwa wyższego (*non-profit*) z globalną ewolucją instytucji typu *for-profit*, w tym tak znanych jak University of Phoenix, DeVry Inc. czy Strayer Education Inc. pokazuje, że większość średnich uczelni prywatnych w Polsce, a zwłaszcza prywatne uczelnie pozbawione ambicji akademickich, przyjmuje postawy reprezentowane w świecie anglosaskim przez instytucje typu *for-profit*. Porównajmy podsumowanie tekstu Davida W. Brenemana o University of Phoenix (UOP) i zestawmy z naszą znajomością sektora prywatnego w Polsce: „UOP odnosi sukcesy finansowe ponieważ koncentruje się na **wąskim zakresie programów zorientowanych na karierę zawodową**, które można oferować w niskiej cenie dzięki użyciu **pracującej w niepełnym wymiarze kadry** praktyków, która opiera się na **zestandardyzowanym programie zajęć**, co daje wyniki poprzez poważne ekonomie skali. UOP unika ponoszenia wielu typów kosztów, które tradycyjne college i uniwersytety ponoszą w programach rezydencjalnych i w działalności badawczej (...). **Studenci są traktowani jak klienci**, a wszystkie programy UOP koncentrują się na maksymalnej wygodzie dla studenta i jak najszybszym zdobyciu dyplomu” (Breneman 2006: 83-84). Pod względem proponowanych kierunków studiów, polski sektor prywatny nie różni się od amerykańskiego sektora *for-profit*, jak go niedawno podsumowano: „inwestycje w kształcenie są godne uwagi tylko o tyle, o ile przynoszą one w pewnym momencie firmie zyski. Z tego powodu instytucje *for-profit* **nie są usługodawcami proponującymi pełen zakres usług**; nie oferują programów, na które jest **mały popyt** i których **koszty są wysokie** w stosunku do cen. (...) Studenci stali się klientami; klienci z kolei muszą wierzyć, że kupowany przez nich produkt (zestaw umiejętności symbolizowany przez stopień czy dyplom) jest tego wart. (...) **Kadra akademicka nie odgrywa żadnej roli** z wyjątkiem roli dostarczania zajęć, których program został uprzednio zaprojektowany przez wyspecjalizowanych twórców programów zajęć w porozumieniu z pracodawcami. Pracodawcy pomagają w podejmowaniu decyzji o tym, czego powinno się uczyć” (Tierney and Hentschke 2007: 186-187).



Dylemat, co dalej z sektorem niepublicznym w Polsce po dwudziestu latach, jest jednym z najważniejszych z racji jego potężnego (34% w 2008 r. - najwięcej w Europie) udziału w rynku edukacyjnym oraz komplikującej się sytuacji demograficznej, która przewiduje obniżenie ilości studentów z 2 mln w 2009 do 1,2-1,3 w 2022. Może się okazać, że miejsca dla 80% płatnych uczelni prywatnych w Polsce nie będzie, ponieważ spodziewaną w 2020 r. ilość kandydatów na studia (220 tys., zamiast 490 tys. dzisiaj) z powodzeniem obsłuży bezpłatny i również walczący o przetrwanie i publiczne subsydia sektor publiczny. Czy SW w Polsce potrzebna jest (iluzoryczna jak dotąd) konkurencja między obydwojema sektorami i czy w imię konkurencji warto podjąć próby ocalenia części sektora niepublicznego poprzez wprowadzenie czesnego na uczelniach publicznych albo poprzez dofinansowanie kształcenia w sektorze niepublicznym? Brak działania jest także działaniem. Wybór strategiczny zależy od całościowej oceny dwudziestu lat funkcjonowania sektora niepublicznego w Polsce oraz możliwości dostosowania tego sektora do zupełnie nowych warunków funkcjonowania. Jak dotąd, jest to sektor pozostający poza systemem skutecznej kontroli jakości kształcenia oraz w zasadzie, w olbrzymiej mierze, typu *for-profit*, oferujący bardzo zróżnicowane, najczęściej niskiej marki, dyplomy i kwalifikacje nisko oceniane przez rynek pracy (podobnie jak zaoczny, płatny system w sektorze publicznym).

3.9. Regionalna misja uczelni

W Europie model rozwoju regionalnego zmienia się obecnie na taki, w którym regiony są coraz bardziej zdane na siebie i mogą coraz mniej liczyć na tradycyjne, kompensacyjne czy wyrównujące, funkcje (i fundusze) państwa. Regiony coraz silniej muszą ze sobą konkurować i w tym sensie ich kapitał wiedzy staje się kluczowy dla ich przyszłości ekonomicznej. Szkolnictwo wyższe w krajach Europy Zachodniej (i OECD) jest coraz silniej związane ze swoim regionem, dlatego literatura przedmiotu (i praktyka akademicka) dodaje do dwóch tradycyjnych zadań (badania naukowe i kształcenie studentów) zadanie trzecie - regionalną misję uniwersytetu (oczywiście, obok trójkąta badania - kształcenie - innowacje). Analizowane uniwersytety przedsiębiorcze w Europie niezwykle poważnie traktują swoją regionalną misję. Owa nowa misja zdaje zarazem sprawę ze zmiany nastawienia zewnętrznych interesariuszy uniwersytetu: władz krajowych, władz lokalnych i samorządowych, lokalnego biznesu i przemysłu, i wreszcie studentów i ich rodziców.

Wyraźnie formułuje się dzisiaj - stosunkowo nowe - przekonanie, że uniwersytet powinien służyć rozwojowi gospodarczemu (oraz społecznemu i kulturalnemu) swojego regionu oraz że powinno istnieć bezpośrednie przełożenie między jego usługami edukacyjnymi a lokalnym i regionalnym rynkiem pracy. Pojawiło się wobec szkolnictwa wyższego nowe oczekiwanie społeczne - bezpośredni wkład instytucji edukacyjnych w rozwój swoich regionów. Oczekuje się dzisiaj, a dają temu wyraz lokalne i regionalne strategie rozwoju w krajach OECD, że instytucje edukacyjne będą odgrywać aktywną rolę w rozwoju ekonomicznym, społecznym i kulturalnym swojego najbliższego otoczenia. Sama idea regionalnej misji uniwersytetu jest stosunkowo nowa - pojawiła się wraz ze zmianą myślenia w ramach szeroko rozumianej polityki regionalnej. Z kolei dopiero od mniej więcej dwudziestu lat zaczęto uznawać wiedzę naukową i jej rozwój za kluczowy warunek rozwoju ekonomicznego, wraz z pogłębieniem badań nad kapitałem ludzkim, oraz za warunek wzrostu dobrobytu miast, regionów i państw; pojawiło się wtedy nieznanie przedtem przekonanie, że przyszłość ekonomiczna jednostek, firm, regionów i państw zależy od ich zdolności wchłaniania wiedzy i umiejętności jej adaptacji do nowych warunków funkcjonowania.



O ile powojenna polityka regionalna w krajach unijnych opierała się na idei wyrównywania szans różnych regionów w ramach państwa i prób nadrabiania opóźnienia niektórych regionów poprzez mechanizmy kompensacyjne, o tyle dzisiaj w UE zakłada się coraz szerzej, że poszczególne regiony angażują się we wspólny wyścig o to, które będą najbardziej konkurencyjne i atrakcyjne na rynku europejskim czy globalnym. W tej nowej optyce rozwoju regionalnego, każdy region przyjmuje za siebie pełną odpowiedzialność, a polityka krajowa ma wspierać rozwój tego typu regionalnej różnorodności i regionalnej konkurencyjności.

W olbrzymiej większości krajów OECD regionalna misja instytucji edukacyjnych jest uznawana dzisiaj za naturalną. Również w większości przypadków zmiana orientacji z tradycyjnej (ogólnonarodowej, luźno powiązanej z lokalnym rynkiem pracy absolwentów) na regionalną przychodziła z trudem, była procesem długotrwałym i wymagała silnych bodźców wspierających ze strony władz państwowych. Wymagała również zmiany nastawienia krajowych i lokalnych mediów i akcji informacyjnej skierowanej zarówno do pracodawców, jak i do potencjalnych i aktualnych studentów. Za klucz do sukcesu uznawano **przełamywanie asymetrii informacyjnej** - wiedza na temat rynku pracy i losów absolwentów lokalnych uniwersytetów, poszukiwanych miejsc pracy, oczekiwań płacowych studentów, absolwentów (i pracodawców) miała stopniowo stawać się wiedzą publiczną.

Brak wyraźnie sformułowanej regionalnej misji uniwersytetu, który skutkuje m.in. niezgodnością oczekiwań lokalnego rynku pracy i lokalnej oferty edukacyjnej, zwłaszcza na wyższym poziomie, podkreślają liczne, ostatnio opublikowane, międzynarodowe raporty na temat Polski. Typowe uniwersytety uważają, że odpowiadają na ogólnonarodowe potrzeby rynku pracy, co doskonale odzwierciedla ich tradycyjny, elitarny charakter z okresu sprzed umasowienia szkolnictwa wyższego. Zarazem związki między edukacją, rynkiem pracy (i bezrobociem) są skomplikowane i wielopłaszczyznowe. Edukacja - sama w sobie - nie jest panaceum na bolączki społeczne rynku pracy. Jak przypomina raport UNDP (2007) na temat polskiego rynku pracy, za zasadnicze czynniki uznaje się również rozwiązania instytucjonalne, często nie dotyczące bezpośrednio rynku pracy, ale wywierające nań poważny wpływ - rozwiązania prawne nadmiernie ograniczające swobodę działalności gospodarczej, wysoki fiskalizm, niską efektywność administracji publicznej, wysokie koszty zmiany miejsca zamieszkania. Ponadto klin podatkowy, jakość pośrednictwa pracy, dostęp do informacji na temat rynku pracy, niektóre przepisy prawa pracy itd. (UNDP 2007: 192). Edukacja jest kluczowym czynnikiem wpływającym na rynek pracy, ale nie jest czynnikiem jedynym. Sektor prywatny w Polsce, zwłaszcza w szkolnictwie zawodowym, wydaje się o wiele bardziej świadomy swojej regionalnej roli i swoich ścisłych związków z regionalnym rynkiem pracy.



4. Analiza najważniejszych lekcji płynących ze światowych i europejskich doświadczeń w pracach nad strategią i reformami SW („dobre praktyki”)

Przygotowany przez OECD w 2008 roku siedmusetstronicowy raport *Tertiary Education for the Knowledge Society* stanowi podsumowanie potężnego, czteroletniego (2004-2008) projektu *OECD Thematic Review of Tertiary Education*, na którego przygotowanie złożyły się materiały zebrane w 24 raportach krajowych OECD oraz 14 raportów pisanych przez ekspertów zewnętrznych (wszystkie dostępne na stronie www.oecd.org/edu/tertiary/review). Polskie raporty obejmują przygotowawczy, krajowy *OECD Country Background Report for Poland* oraz raport OECD na temat Polski, *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland* (dostępny również w wersji polskiej). Sam projekt oraz raport końcowy jest jak dotąd **najszerzej zakrojonym, porównawczym badaniem polityki edukacyjnej oraz badaniem kilkunastoletnich procesów reform SW, przeprowadzonym w krajach rozwiniętych** i - jak się wydaje - przynajmniej przez kilka najbliższych lat będzie **podstawowym punktem odniesienia** w międzynarodowych debatach o przyszłości SW, w ich reformach oraz w powstających strategiach dla tego sektora. Raport ten zarazem **systematyzuje informacje o aktualnych i niedawno zakończonych reformach SW** w Europie i szerzej, w krajach OECD.

W większości krajów, które poddały się tym badaniom OECD (oraz licznym poprzednim, często cyklicznym badaniom), diagnozy stanu SW, strategii krajowe oraz projekty reform bezpośrednio odwołują się do ustaleń raportów OECD, traktowanych jako miarodajna, **proreformatorska ocena zewnętrzna systemów edukacyjnych**. Wnioski z raportów krajowych znajdują się bezpośrednio w argumentacji rewidowanych strategii w wielu krajach (np. w strategii Irlandii, w reformach norweskich, w reformach hiszpańskich i holenderskich). Najbardziej odporne na powoływanie się na argumenty raportów OECD, jak się wydaje, są największe systemy europejskie: brytyjski, niemiecki i francuski. **Systemy małe i średniej wielkości bardzo chętnie podpierają się argumentami zaczerpniętymi wprost z opracowań OECD**. Polska SSW 2020 powinna **śmiało odwoływać się do ustaleń globalnego raportu OECD**, podsumowującego doświadczenia z reform prowadzonych w 24 krajach OECD, do raportu na temat polskiego SW, (oraz - w miarę potrzeb - do raportów innych organizacji ponadnarodowych, takich jak raport Banku Światowego i Europejskiego Banku Inwestycyjnego *Tertiary Education in Poland* z 2004).

Ponieważ globalny raport OECD przykładą wielką wagę do **dobrych praktyk we wdrażaniu SSW** oraz do **uczenia się z doświadczeń innych**, należy w tym miejscu odwołać się do **najważniejszych dylematów reformowania SW w krajach OECD**, a następnie zestawić je krótko z dylematami SW w ujęciu Banku Światowego (w sztandarowej pracy *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* z 2002, podsumowującej zaangażowanie BŚ w reformy SW w skali globalnej) i wreszcie odnieść dylematy i wyzwania uznane za kluczowe przez obie organizacje w kontekście globalnym do sytuacji SW w Polsce, najlepiej w zestawieniu **tabelarycznym**, z określeniem ich wagi w perspektywie SSW 2020 - „fundamentalne”, „kluczowe”, „ważne” lub „nieistotne”.



Wyzwania reformowania SW w krajach OECD (wynikające z cząstkowych raportów krajowych 24 państw) są w raporcie globalnym usystematyzowane w następujących kategoriach: **zarządzanie i administrowanie (steering) SW, finansowanie SW, jakość SW, równość (equity) w SW, rola SW w badaniach naukowych i innowacjach, kariera akademicka, powiązania SW z rynkiem pracy oraz internacjonalizacja SW.**

Tabela 4.1. Wyzwania: zarządzanie i administrowanie SW

Rodzaj wyzwania	Waga dla SSW w Polsce
Jasna artykulacja oczekiwań państwa wobec SW. Celem jest opracowanie wspólnej wizji systemu oraz uzgodnienie średnio- i długoterminowej strategii SW.	Fundamentalne
Dopasowanie priorytetów poszczególnych instytucji z celami społecznymi i ekonomicznymi państwa. Instytucje SW, otrzymując środki publiczne, podlegają nowym presjom, aby dostosowywać się do zmieniających się wymagań społeczeństwa i rynku pracy. Jak pogodzić szersze priorytety społeczne i priorytety poszczególnych instytucji.	Fundamentalne
Stworzenie spójnych systemów SW. W wyniku szybkiego rozwoju, niektóre systemy ewoluowały w sposób fragmentaryczny i nieskoordynowany. Wyzwaniem jest stworzenie przez rządy spójnych systemów, w których instytucje będą miały możliwość zdefiniowania swojego profilu i misji , a studenci będą mogli łatwo się przemieszczać między instytucjami i programami. Różnorodny, finansowalny system oraz instytucje dobrej jakości odpowiadające na zewnętrzne potrzeby oraz rozliczalne za powstające wyniki.	Fundamentalne
Znalezienie właściwej równowagi między sterowaniem państwowym a autonomią instytucjonalną. Wprowadzenie nowych relacji rządu/instytucje, w ramach których instytucje będą rozliczane za wykonanie swoich zadań przy założeniu ich autonomii.	Kluczowe
Stworzenie mechanizmów zarządzania instytucjonalnego, które odpowiadałyby na oczekiwania zewnętrzne. Nowe, rozbieżne interesy, którym służą instytucje.	Kluczowe

Tabela 4.2. Wyzwania: finansowanie SW

Rodzaj wyzwania	Waga dla SSW w Polsce
Zapewnienie długoterminowej stabilności finansowej SW. Zapewnienie poziomu finansowania niezbędnego do tego, aby instytucje były w stanie odpowiadać na rosnące oczekiwania społeczeństwa i rosnący popyt ze strony studentów, w kontekście napiętych budżetów edukacyjnych. Równowaga publiczny/prywatny wkład finansowy do edukacji, mechanizmy nieblokujące dostępu do studiów z powodu nowych rozwiązań finansowania SW.	Fundamentalne
Wypracowanie strategii finansowania SW spójnej z celami systemu SW. Między innymi wprowadzanie finansowania bardziej nakierowanego na wyniki.	Kluczowe
Efektywne wykorzystywanie funduszy publicznych. Poziom odpadalności ze studiów, zbyt długi okres studiowania, powtarzanie się programów w ramach instytucji, zbyt mała liczba studentów w programach i słaba współpraca między instytucjami.	Kluczowe

Tabela 4.3. Wyzwania: jakość SW

Rodzaj wyzwania	Waga dla SSW w Polsce
Rozwój mechanizmów jakości kształcenia przyczyniających się do rozliczalności i poprawy jakości. Rozwój SW, różnorodność oferty edukacyjnej oraz ekspansja prywatnego SW rodzą coraz większe zainteresowanie rozwojem systemów jakości kształcenia.	Kluczowe
Rozwój kultury jakości i przejrzystości. Studenci muszą być chronieni przed ryzykiem błędnej informacji - ofertą kształcenia o niskiej jakości. Główni interesariusze potrzebują lepszej informacji na temat jakości i kosztów SW.	Kluczowe
Dostosowanie jakości kształcenia do różnorodności oferty edukacyjnej. Nowe podejścia do jakości kształcenia.	Kluczowe


Tabela 4.4. Wyzwania: równość w SW

Rodzaj wyzwania	Waga dla SSW w Polsce
Zapewnienie równych możliwości. Różnice w poziomie partycypacji w SW według grup studentów (płeć, status społeczno-ekonomiczny itd.).	Kluczowe
Opracowanie takich mechanizmów współodpłatności za studia, które nie czyniłyby szkody równości dostępu do SW. Ograniczenia budżetów - ekspansja współodpłatności - wpływ na grupy najbardziej upośledzone społecznie i ekonomicznie, zwłaszcza poprzez systemy pomocy finansowej	Kluczowe
Poprawa uczestnictwa w SW najmniej reprezentowanych grup społecznych	Kluczowe

Tabela 4.5 Wyzwania: rola SW w badaniach naukowych i innowacjach

Rodzaj wyzwania	Waga dla SSW w Polsce
Wspieranie doskonałości w badaniach naukowych. Tworzenie nowej wiedzy poprzez badania naukowe i rozwojowe oraz przygotowywanie wykształconych pracowników. Wyzwanie: badania - większą wagę dla społeczeństwa i gospodarki.	Fundamentalne
Budowanie związków z innymi organizacjami badawczymi, sektorem prywatnym i przemysłem. Nowe konteksty współpracy, często w „kontekście zastosowania”, wymagają nowych form zaangażowania badaczy w SW w badania naukowe.	Fundamentalne
Poprawa zdolności instytucji SW do rozpowszechniania tworzonej przez nie wiedzy. Transfer wiedzy i transfer technologii, realizacja pełnych korzyści społecznych i ekonomicznych.	Fundamentalne

Tabela 4.6. Wyzwania: kariera akademicka

Rodzaj wyzwania	Waga dla SSW w Polsce
Zapewnienie wystarczającej liczby kadry akademickiej. Pewne dziedziny (informatyka, inżynieria, prawo, biznes): sektor prywatny oferuje wyższe wykształcenie/lepszą ścieżkę kariery zawodowej. Starzenie się kadry akademickiej.	Kluczowe
Rosnąca elastyczność w zarządzaniu zasobami ludzkimi. Rekrutacja kadry akademickiej, konkurencyjne pensje.	Fundamentalne
Pomoc kadrze akademickiej w obliczu nowych wymagań. Internacjonalizacja, interdyscyplinarność, obowiązki administracyjne, wymogi informacji, badania we współpracy z przemysłem itd. - potrzeba nowych sposobów organizacji pracy akademickiej.	Kluczowe

Tabela 4.7. Wyzwania: powiązania z rynkiem pracy

Rodzaj wyzwania	Waga dla SSW w Polsce
Włączenie perspektyw rynku pracy i jego przedstawicieli do tworzenia polityki SW. Pracodawcy i związki zawodowe, oferta edukacyjna a potrzeby rynku pracy.	Fundamentalne
Zapewnienie reagowania instytucji na wyniki absolwentów osiągnięte na rynku pracy. Wyniki w pracy, wpływ poglądów pracodawców i absolwentów na poprawę programów nauczania.	Fundamentalne
Możliwość elastycznego studiowania, nastawionego na pracę. Włączenie oferty kształcenia przez całe życie.	Kluczowe


Tabela 4.8. Wyzwania: internacjonalizacja SW

Rodzaj wyzwania	Waga dla SSW w Polsce
Opracowanie kompleksowej strategii internacjonalizacji zgodnie z krajowymi potrzebami. Przyciąganie wykształconych pracowników, dodatkowe dochody uczelni, wymiana międzynarodowa i współpraca, tańsze opcje dla krajowej oferty edukacyjnej.	Ważne
Zapewnianie jakości edukacji transgranicznej. Ochrona studentów przed błędną informacją, ofertą edukacyjną o niskiej jakości i kwalifikacjami o wątpliwej ważności (uczelnie zagraniczne).	Nieistotne
Wzmacnianie międzynarodowej porównywalności SW. Współpraca międzynarodowa między krajowymi agencjami odpowiadającymi za jakość kształcenia i akredytację.	Ważne

Wszystkie powyższe dylematy SW, które ujawniły się w ramach reformowania europejskich (i OECD-owskich) systemów SW, znajdują swoje odniesienie w Polsce. Ich waga w pracach nad SSW 2020 jest bardzo istotna. Jednak w wielu aspektach wymagają one dostosowania do wyzwań krajowych. W powyższej wersji pełnią rolę pełnego katalogu problemów reformowanych systemów SW.

Bank Światowy usystematyzował nowe dylematy, przed którymi staje reformowane SW (oraz pytania, jakie muszą stawiać sobie decydenci, planując przyszłość SW w swoich krajach), w ramach następujących kategorii: **natura edukacji i doświadczenia kształcenia, zarządzanie akademickie, wykorzystanie technologii, finansowanie, ustrój uczelni (governance), systemy zapewnienia jakości oraz własność intelektualna**. O ile olbrzymia większość wyzwań wyszczególnionych przez OECD ma najwyższe („fundamentalne”) znaczenie dla SSW 2020 w Polsce, o tyle część dylematów uznanych przez BŚ za najważniejsze ma znaczenie jedynie „ważne” lub „nieistotne” (w tej samej perspektywie).

Tabela 4.9. Dylematy: natura edukacji i doświadczenia kształcenia

Pytanie	Waga dla SSW w Polsce
Jaka jest właściwa proporcja między kształceniem bezpośrednim i kształceniem online ?	Nieistotne
Przy olbrzymiej ilości konfiguracji programów i przedmiotów, jak studenci mają stworzyć swoją własną ścieżkę edukacyjną ?	Ważne/Nieistotne
Czy istnieje zbyt duży nacisk na programy w ramach nauk ścisłych i technicznych?	Nieistotne
Jak studenci studiujący online mogą korzystać z międzynarodowego wymiaru studiów zagranicznych ?	Nieistotne
W jaki sposób utrzymać silne poczucie tożsamości i wspólnoty w instytucjach, które obsługują heterogeniczne populacje studentów?	Nieistotne

Tabela 4.10. Dylematy: zarządzanie akademickie

Pytanie	Waga dla SSW w Polsce
Jakie mechanizmy i rozwiązania są pożądane i skuteczne we wprowadzaniu elastyczności i wzmacnianiu zdolności systemu do szybkiej zmiany, adaptacji i innowacji ?	Fundamentalne
Jak promować interdyscyplinarność i multidyscyplinarność ?	Kluczowe
Jak powinny być zorganizowane studia dla studentów zaocznych , czy powinny być zintegrowane – czy oddzielne; czy wymagają innego podejścia pedagogicznego?	Fundamentalne
Czy prestiż programów opiera się na prestiżu instytucji – czy na reputacji poszczególnych przedstawicieli kadry akademickiej?	Nieistotne


Tabela 4.11. Dylematy: wykorzystanie technologii

Pytanie	Waga dla SSW w Polsce
Jak identyfikować technologie najbardziej pasujące do celów programów nauczania?	Nieistotne
Równowaga: interakcje z technologią a interakcje z kadrami akademicką?	Nieistotne
Jak uniknąć przesadnej koncentracji na nowych technologiach?	Nieistotne
Jak zachować tożsamość językową i kulturową w obliczu dominacji języka angielskiego w komunikacji?	Ważne/Nieistotne

Tabela 4.12 Dylematy: finansowanie

Pytanie	Waga dla SSW w Polsce
W jaki sposób finansować nowe technologie edukacyjne i związaną z nimi infrastrukturę w sposób stabilny?	Nieistotne
Jak uniknąć podziału cyfrowego między instytucjami i krajami?	Nieistotne
W jaki sposób instytucje edukacyjne mają pozostać finansowe w sytuacji, w której wsparcie finansowe przesuwają się w stronę konsumentów, kadra akademicka staje się coraz bardziej niezależna, a tytuły tracą na wartości?	Ważne/Nieistotne

Tabela 4.13. Dylematy: ustrój uczelni (governance)

Pytanie	Waga dla SSW w Polsce
W jaki sposób zdecentralizowane uniwersytety (z autonomicznymi wydziałami i instytutami) mogą przechodzić szerokie reformy?	Nieistotne
W jaki sposób zachować poczucie misji akademickiej w otoczeniu, w którym coraz bardziej dominują zachowania korporacyjne?	Kluczowe
W jaki sposób zachować wolność akademicką w sytuacji, w której stale rośnie finansowanie programów badań naukowych przez korporacje?	Kluczowe

Tabela 4.14. Dylematy: systemy zarządzania jakością

Pytanie	Waga dla SSW w Polsce
Jakie są właściwe mechanizmy ewaluacji i akredytacji dla programów edukacji na odległość i online?	Nieistotne
Jaka powinna być metodologia wykorzystywana do oceny programów w dużym stopniu wykorzystujących technologie informatyczne ?	Nieistotne
Czy standardy kształcenia studentów zaocznych powinny być takie same, jak studentów dziennych?	Fundamentalne
Jak krajowe instytucje sprawują kontrolę nad instytucjami zagranicznymi funkcjonującymi w ich krajach? Jak reguły WTO i GATS wpływają na ich zdolność do regulacji tych instytucji?	Nieistotne
Czy państwo powinno mieć inną politykę dla prywatnych instytucji typu <i>non-profit</i> i <i>for-profit</i> ?	Fundamentalne
W jaki sposób studenci mogą zdobyć aktualną informację na temat jakości instytucji i programów online ? [niepublicznych]	Nieistotne [Fundamentalne]
Jak zorganizować transfer punktów kredytowych między instytucjami działającymi na kampusie i wirtualnymi, oraz między instytucjami wirtualnymi? [publicznymi i niepublicznymi oraz między niepublicznymi]	Nieistotne [Fundamentalne]
Jak oceniać kompetencje i kwalifikacje studentów, którzy przyjmują model pobierania kształcenia w wielu instytucjach? [niepublicznych i publicznych oraz niepublicznych]	Nieistotne [Fundamentalne]
Jak pogodzić potrzebę szybkiego rozwijania nowych programów studiów z potrzebą ich dokładnego przebadania pod kątem jakości?	Kluczowe


Tabela 4.15. Dylematy: własność intelektualna

Pytanie	Waga dla SSW w Polsce
Jak definiować i chronić prawa własności w przypadku materiałów edukacyjnych przygotowanych do wykorzystywania online? Kto jest właścicielem materiałów dostępnych online – profesor czy uniwersytet? W jaki sposób regulować ich wykorzystywanie?	Nieistotne
Jak pogodzić ze sobą prawa własności intelektualnej i wolność akademicką kadry z prawami i interesami instytucji , w której jest ona zatrudniona? Czy profesorowie podważają swoją wolność akademicką poprzez starania o zagwarantowanie praw własności intelektualnej dla swoich materiałów?	Nieistotne

Podsumowanie wygląda następująco: **fundamentalne znaczenie dla SSW 2020** mają następujące aspekty reformowania SW i rodzące się na tym polu dylematy. Niezbędne jest:

- ▶ **opracowanie wspólnej wizji systemu** i strategii rozwoju SW (w przypadku raportu OECD nt. Polski, brak wizji to jeden z głównych zarzutów);
- ▶ **dopasowywanie priorytetów instytucji** z celami społecznymi i ekonomicznym państwa (SSW 2020 – uzgadnianie **celów systemu SW** z celami wyrażonymi w dokumentach, pokazujących wewnętrzne uwarunkowania celów i zadań SW oraz np. z celami cywilizacyjnymi z dokumentu *Polska 2030*);
- ▶ **zadbanie o spójność systemu w ramach reformy** (SSW 2020 – spójność w ramach zróżnicowanego systemu na publiczny i niepubliczny: jakość kształcenia; akredytacja, pomoc materialna dla studentów, wymogi kadrowe dla trzystopniowej struktury SW, wymogi wobec jakiegokolwiek pomocy państwa w formie subsydiów itd.);
- ▶ zapewnienie **długotrwałej stabilności finansowej** reformowanym systemom;
- ▶ wspieranie **doskonałości w badaniach naukowych** i wspieranie ich roli w systemach SW;
- ▶ **budowanie związków** z innymi organizacjami badawczymi, **sektorem prywatnym i przemysłowym**;
- ▶ poprawa zdolności instytucji SW do **transferu technologii**;
- ▶ **elastyczność w zarządzaniu zasobami ludzkimi** (przejrzysta rekrutacja, konkurencyjne pensje dla najlepszych);
- ▶ wzmocnienie **perspektywy rynku pracy i pracodawców** w tworzeniu polityki dla SW;
- ▶ powiązanie **wyników absolwentów na rynku pracy** z oceną ich instytucji edukacyjnych;
- ▶ wprowadzenie **mechanizmów** pozwalających systemowi SW na **szybką zmianę**, adaptację, innowacje.

Dobre praktyki formułowane przez organizacje międzynarodowe obejmują z jednej strony dobre praktyki w funkcjonowaniu systemów edukacyjnych i edukacyjnych instytucji, a z drugiej – dobre praktyki w reformowaniu SW w oparciu o formułowane SSW. W tym miejscu zajmiemy się tymi drugimi.



4.1. Lekcje Banku Światowego dla SSW i wdrażania reform w Polsce

Z doświadczeń BŚ w formowaniu strategii systemów edukacji oraz we wprowadzaniu reform edukacyjnych w życie w różnych częściach świata wynikają trzy kluczowe lekcje, ważne dla przyszłości SW i wdrażania reform w Polsce (World Bank 2002).

1. Po pierwsze, **reformy całościowe mogą być bardziej skuteczne od reform częściowych**. Istotna jest ich integracja w szerokim projekcie reform, opierającym się na bardziej globalnej strategii zmian i wizji przyszłości (w Polsce taką szerszą platformą dla reform SW jest strategiczny dokument *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*); natomiast wyizolowane próby dokonywania drobnych reform przynoszą mniejsze efekty. Skuteczne wprowadzanie reform w finansowaniu SW (np. wprowadzanie czesnego) z reguły wymaga skutecznych działań osłonowych, nastawionych na pomoc studentom ze środowisk niezamożnych. Zarazem reformy w finansowaniu SW wymagają znacznej decentralizacji władzy centralnej w sprawach dotyczących bezpośrednio kosztów instytucjonalnych oraz systemu zachęt dla instytucji, które podejmują się z jednej strony działań obniżających koszty, a z drugiej - zwiększających uczelniane przychody. Jednak wybór całościowych reform nie musi oznaczać, że wszystkie jej aspekty są wprowadzane w życie w ramach jednej operacji - **ma to znaczenie fundamentalne**.
2. Po drugie, kluczowe dla reform SW są aspekty związane z **ekonomią polityczną reform**. Dopiero od dwudziestu lat istnieje szersza świadomość w środowisku badaczy procesów reform i wśród decydentów, że doskonale przygotowana reforma pod względem technicznym oraz porozumienie osiągnięte na poziomie najważniejszych interesariuszy nie muszą oznaczać powodzenia reform: gdy dochodzi do ich wdrażania, **uzgodniona, technokratyczna wizja często przegrywa z rzeczywistością. Reformy SW są bardziej skuteczne wtedy, gdy decydentom udaje się zbudować wokół niej konsensus z różnymi grupami interesariuszy**; konsensus ten zmniejsza siłę oddziaływania oporu wobec reform różnych grup interesów (bardzo silną argumentację na rzecz potężnej i rosnącej roli konsensusu w reformach edukacyjnych pokazuje globalny raport OECD, co analizujemy oddzielnie poniżej) - **ma to znaczenie fundamentalne**.

W odniesieniu do Polski niezbędne wydaje się precyzyjne wskazanie **największych przegranych i największych wygranych reform**. Korzyści (i wygrani) powinny być skoncentrowane, aby można było je łatwo zidentyfikować i przekonać do reformy jej wygranych, np. w zależności od ostatecznych wyborów dokonanych na poziomie strategii. **Korzyści rozproszone w całym systemie, korzyści dla wszystkich studentów, całej kadry akademickiej, niezależnie od jej statusu i ambicji badawczych, korzyści dla wszystkich uczelni, i wreszcie, może przede wszystkim, korzyści rozłożone w czasie - nie mają większego znaczenia dla promocji i akceptacji społecznej czy środowiskowej reform**. Podobnej szczegółowej identyfikacji wymaga grupa najbardziej przegranych, i przegrywających w ramach wprowadzanych reform w krótkiej i średniej perspektywie, zarówno jednostek, jak i instytucji: które grupy studentów tracą najbardziej, które kategorie kadry akademickiej tracą najbardziej; wreszcie, które instytucje i ich jednostki tracą na reformie, prestiżowo i/lub finansowo. **Brak identyfikacji przegranych w reformach może spowodować brak przygotowania choćby najskromniejszych mechanizmów osłonowych/ kompensacyjnych dla osób, ich grup oraz instytucji i ich całych kategorii. Wszelkie niedopowiedzenia (brak danych, niejasności w sformułowaniach, pozostawienie dalszych rozwiązań w gestii kolejnych, nieznanych aktów prawnych - działają przeciw projektom reform)**.



3. I wreszcie, po trzecie, równie kluczowe dla powodzenia reform SW mogą być **pozytywne zachęty** do podejmowania się zmian w SW i R&D. Różnica w zakresie, w jakim reformy odwołują się do pozytywnych zachęt (a nie do obowiązkowych zarządzeń), ma olbrzymi wpływ na wyniki reformy. Instytucje i jednostki zdecydowanie chętniej odpowiadają na **bodźce konstruktywne - ma to znaczenie fundamentalne.**

Powyższe trzy lekcje mają **fundamentalne odniesienie dla Polski**, przy czym pierwsze dwie już znalazły zastosowanie w przygotowaniach do przeprowadzenia reform. Całościowym pakietem reform SW jest ministerialna wizja „Partnerstwa dla wiedzy” i towarzyszące jej dokumenty cząstkowe wraz z projektami poszczególnych aktów prawnych. Ponadto poddanie zarówno powyższej wizji pod szerokie konsultacje społeczne ze wszystkimi najważniejszymi interesariuszami (a nie tylko np. z KRASP czy z przedstawicielami studentów), poszukiwanie sprzymierzeńców reform poprzez zaangażowanie mediów w dyskusję o przyszłości SW oraz formalna konstrukcja pracy nad SSW 2020 - wraz z szeroko rozbudowanym mechanizmem konsultacji - to właśnie druga lekcja Banku Światowego, związana z ekonomią polityczną reform. Natomiast, jak dotąd, nie zaproponowano pozytywnych zachęt, pomagających promować szerszy pakiet reform (być może oprócz zapowiedzi podwyższenia emerytur dzisiejszym profesorom-emerytom).

W przypadku większości reform SW w Europie **szukano konsensusu ze studentami i/lub z kadrami akademicką**. Strategie obejmowały **swoiste „pakiety kompensacyjne”**, których koszty ponosiło państwo. Jak się wydaje, tego typu „**wrażliwe społecznie**” reformy wymagają ponoszenia zarówno **jednorazowych kosztów** (zachęt do wdrażania), jak **średnioterminowych gwarancji poprawy status quo w sensie prestiżowym i/lub finansowym**. Standardowo, największe reformy wprowadzające czesne dla studentów były powiązane z **systemem przyjaznych grantów i pożyczek** studenckich (z możliwością ich umorzenia przez państwo) i/lub, od strony kadry akademickiej, z nowym, najczęściej **uproszczonym modelem kariery akademickiej** (wsparcie młodszej kadry - w polskim przypadku istnieje możliwość uproszczenia i zestandaryzowania procedur habilitacyjnych); **wzmocnieniem pozycji już najmocniejszych reprezentantów** kadry akademickiej (wzmocnieniem pozycji profesorów tytularnych w polskim systemie) oraz zarówno krótko- i średnioterminowym, **wyraźnym zwiększeniem nakładów na badania i kształcenie** oraz nowym systemem ich alokacji, najczęściej poprzez nowe, **przejrzyste systemy grantów konkurencyjnych** (badawczych i kształceniowych) dla najlepszych jednostek, zespołów badawczych i instytucji lub ich części. **Trzecią lekcję BŚ**, skoncentrowaną na zachętach finansowych, służącą powodzeniu wdrażania strategii, polski projekt reform **ma jeszcze do odrobienia.**

Jak wyglądają **pozytywne zmiany w SW wedle BŚ** (wyrażane poprzez jego **priorytety** w finansowaniu programów reform w krajach rozwijających się i w krajach transformacji ustrojowej, World Bank 2002: xxvii) oraz ich znaczenie w perspektywie reform proponowanych w ramach SSW 2020 (fundamentalne, kluczowe, ważne, nieistotne).

Tabela 4.16 Waga priorytetów Banku Światowego dla SSW w Polsce

Priorytet Banku Światowego	Waga dla SSW w Polsce
Zwiększanie dywersyfikacji instytucjonalnej SW (wzrost sektora nieuniwersyteckiego/nieakademickiego i instytucji prywatnych) w celu zwiększania liczby studentów w oparciu o stabilną podstawę finansową oraz ustanowienie ram LLL (uczenia się przez całe życie), z licznymi punktami wejścia i licznymi ścieżkami edukacyjnymi.	Fundamentalne


Tabela 4.16 Waga priorytetów Banku Światowego dla SSW w Polsce (cd.)

Priorytet Banku Światowego	Waga dla SSW w Polsce
Wzmacnianie możliwości prowadzenia badź naukowych i rozwojowych w naukach ścisłych i technicznych (S&T) w wybranych dziedzinach w powiązaniu z tymi priorytetami kraju, które prowadzą do osiągnięcia przewagi konkurencyjnej kraju.	Fundamentalne
Wzmocnienie ważności i jakości SW .	Fundamentalne
Promocja silniejszych mechanizmów poprawiania równości szans (stypendia i pożyczki studenckie), które mają tworzyć i poszerzać dostęp do SW młodzieży z upośledzonych grup społecznych.	Fundamentalne
Wprowadzenie trwałych systemów finansowania SW , które mają za zadanie zachęcać instytucje do odpowiadania na zewnętrzne potrzeby i do elastyczności .	Fundamentalne
Wzmocnienie mechanizmów zarządzania poprzez takie środki, jak wprowadzenie scentralizowanych systemów informatycznych w celu promocji większej sprawozdawczości, administracji i ustroju uczelni oraz bardziej efektywnego wykorzystania istniejących zasobów finansowych.	Kluczowe
Wzmacnianie wykorzystywania technologii informatycznych i potencjału komunikacyjnego uczelni w celu redukcji zapóźnienia cyfrowego.	Nieistotne

4.2. Lekcje OECD dla SSW 2020 i wdrażania reform w Polsce: ekonomia polityczna reform na podstawie doświadczeń w reformowaniu europejskich systemów edukacyjnych

Natomiast z doświadczeń OECD, która w odróżnieniu od Banku Światowego nie brała udziału w bezpośrednim formowaniu ani wdrażaniu reform edukacji w swoich państwach członkowskich, ale która szeroko korzysta z ich doświadczeń i raportów dotyczących **reformowania krajowych systemów SW w ostatniej dekadzie**, kluczowe są następujące lekcje (OECD 2009: 46).

Proces wprowadzania w życie reform SW powinien (w nawiasie znaczenie dla prac nad SSW 2020 w Polsce i wynikającymi z niej reformami):

- ▶ rozpoznawać różne punkty widzenia interesariuszy w trakcie formowania polityki edukacyjnej (**znaczenie kluczowe**),
- ▶ pozwalać na pojawianie się inicjatyw oddolnych poprzez propozycje niezależnych komisji (**znaczenie nieistotne**),
- ▶ ustanawiać *ad hoc* niezależne komisje, które miałyby inicjować reformy systemu edukacji oraz obejmować różnych interesariuszy (**znaczenie nieistotne**),
- ▶ korzystać z programów pilotażowych i eksperymentalnych (**znaczenie kluczowe**),
- ▶ faworyzować reformy cząstkowe, a nie zmiany całościowe, chyba że istnieje szerokie społeczne poparcie dla reform (**znaczenie nieistotne**),
- ▶ unikać reform o skoncentrowanych kosztach i szeroko rozproszonych korzyściach (**znaczenie fundamentalne**),
- ▶ zidentyfikować potencjalnych przegranych reform SW i wbudować do nich mechanizmy kompensacyjne (**znaczenie fundamentalne**),



- ▶ stworzyć warunki dla skutecznego wdrażania reform i zapewnić dla nich wsparcie finansowe (**znaczenie fundamentalne**),
- ▶ zapewnić dobrą komunikację na temat korzyści płynących z reform oraz na temat kosztów zaniechania działania (**znaczenie fundamentalne**),
- ▶ wdrażać pełen pakiet propozycji (**znaczenie fundamentalne**).

Jak widać już na najogólniejszym poziomie, **różnice między lekcjami** płynącymi z doświadczeń z reformowania systemów SW i wdrażania strategii SW w krajach najbiedniejszych i krajach rozwijających się (BŚ zgodnie ze swoją misją nigdy nie przeprowadzał reform SW w bogatych gospodarkach skupionych w OECD) różnią się znacznie od lekcji płynących z doświadczeń płynących z najbogatszych gospodarek świata, podsumowanych przez OECD. Najważniejsze pytanie - **reformy całościowe czy częściowe** - znajduje w obu organizacjach odmienne odpowiedzi. Polska w tym kontekście powinna, jak się wydaje, opierać się na doświadczeniach reformowania systemów edukacji w krajach, które w krótkim czasie muszą dostosować swoje uczelnie i systemy badań i rozwoju do wymagań najlepszych systemów. W tym sensie również doświadczenie ostatnich dwudziestu lat transformacji SW w Polsce pokazuje, że czas na reformy częściowe rozłożone na kolejne dziesięciolecia się skończył i polskie SW wymaga **całościowej wizji, całościowej, wieloletniej strategii i całościowych zmian**. Również mniej istotne dla Polski wydają się punkty dotyczące oddolnych inicjatyw reformatorskich oraz niezależnych komisji inicjujących reformy, bardziej odpowiadające dojrzałym systemom edukacyjnym w najbogatszych gospodarkach OECD (istnieje również możliwość, że idee i interesy grupowe owych komisji nie różniłyby się od idei i interesów grupowych, które w zasadzie uniemożliwiały szersze zmiany i ograniczały zakres transformacji w SW w ostatnich dziesięciu latach).

Fundamentalne znaczenie mają za to punkty dotyczące **unikania koncentracji kosztów reform i rozpraszania ich korzyści**, identyfikacji najbardziej przegranych w ramach reform i wprowadzenia mechanizmów kompensacyjnych (jednostki i instytucje), zapewnienia dobrej komunikacji, stworzenia dobrych warunków finansowych do wdrażania reformy oraz wprowadzanie całości proponowanego pakietu reform. Ważna jest komunikacja na temat korzyści płynących z reform oraz na temat kosztów braku podejmowania działań reformatorskich. Pakiet reform składa się często z zestawu różnych środków, wypracowanych drogą kompromisu, z których każdy ma do spełnienia określoną rolę w całości przygotowywanej strategii. W szczególności proponuje się środki towarzyszące, które odwołują się do kompromisów i mają za zadanie neutralizować efekty uboczne środków wprowadzanych w ramach reformy. Z tego powodu częściowe tylko wdrażanie pełnego pakietu uzgodnionych w drodze kompromisu reform może prowadzić do utraty spójności lub do innych nieprzewidzianych, negatywnych konsekwencji.

Bardziej szczegółowo, globalny raport OECD na temat roli SW w społeczeństwie wiedzy i **podsumowujący dziesięć lat reformowania SW** w najbardziej rozwiniętych gospodarkach świata zajmuje się również pytaniem o **wprowadzanie reform w życie**. Za jego najważniejsze ustalenia (w powiązaniu z empirycznym raportem dla krajów OECD nt. ekonomii politycznej reform strukturalnych z 2006), kluczowe dla powodzenia reform można uznać następujące punkty (OECD 2008b: 311-340, OECD 2006).

1. Reformy odbywają się w ramach różnych struktur społecznych, ekonomicznych i edukacyjnych oraz różnych tradycji, w tym tradycji akademickich – kluczowa jest identyfikacja tych polityk i pokazanie tych dobrych praktyk, które sprawdzałyby się **najlepiej w warunkach krajowych** (nie ma rozwiązań w ścisłym sensie „one size fits all”).



2. Fundamentalną rolę odgrywają dwa zagadnienia: **akceptacja społeczna i wykonalność** (w kontekście ekonomii politycznej reform), o czym szerzej poniżej.
3. Warunkiem wstępnym skutecznego wprowadzenia reform jest **pogodzenie rozbieżnych interesów** szerokiego grona interesariuszy i przekonanie ich, że reforma jest krokiem naprzód.
4. Kluczowa jest dyskusja z interesariuszami - nastawiona na osiągnięcie **konsensusu**.
5. Chociaż sprzyjające okoliczności zewnętrzne są warunkiem koniecznym skutecznego wdrożenia reform, to nie są warunkiem wystarczającym: zwłaszcza gdy sytuacja niektórych grup interesariuszy najprawdopodobniej w wyniku reform się pogorszy (lub zostanie przez nie uznana za pogorszenie swojej sytuacji) [ponownie **kluczowa identyfikacja wygranych i przegranych reform**].
6. Interesariusze SW mają różne cele i interesy, a ich poglądy na rolę i zadania SW są często rozbieżne. W zależności od tego, jakie zajmują miejsce w systemie SW (interesariusze wewnętrzni) lub poza im (interesariusze zewnętrzni), mogą oni w różny sposób uniemożliwiać wdrażanie polityki edukacyjnej. Wyzwaniem dla decydentów jest **znalezienie równowagi pomiędzy tymi rozbieżnymi poglądami** i staranie się o przygotowywanie i wdrażanie polityki edukacyjnej w taki sposób, aby **budować wśród interesariuszy konsensus** i zapewnić, aby żadna z ich grup jej nie wetowała. Każda grupa interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych (władze państwowe, związki zawodowe, związki pracodawców, duże korporacje, lobbysci i badacze edukacji) uprzywilejowuje inne aspekty tworzenia i wdrażania polityki edukacyjnej (np. władze państwowe coraz bardziej interesują się modelami współodpłatności za studia - którym z kolei w niemal wszystkich modelach europejskich opierają się rodzice i studenci).
7. Zdarza się jednak, że decydenci muszą wprowadzać w życie reformy **pomimo braku konsensusu**, ponieważ wierzą, że postępują właściwie, a poglądy interesariuszy pozostają nie do pogodzenia. W takim przypadku potrzebne są: jasne tłumaczenia i środki kompensacyjne.
8. Najczęstsze przykłady reform zakończonych niepowodzeniem - obok demonstracji, strajków studentów i kadry akademickiej oraz odrzucania inicjatyw przez parlament - biorą się z problemów w okresie wdrażania reform związanych z tzw. **luką implementacyjną** (*implementation gap*) oraz z wprowadzaniem reform **cząstkowo**, z obawy przed podnoszeniem się szerszego buntu przeciw reformom.
9. Niepowodzenia reform płyną też z ich **cząstkowego wdrażania** w sytuacji, gdy cały pakiet reform opierał się na różnorodnych ustępstwach i wprowadzaniu mechanizmów kompensacyjnych. Przy cząstkowym wdrażaniu, skutki mogą być niezamierzone (np. czesne wprowadzane bez mechanizmów pożyczek studenckich zapewniających równy dostęp do edukacji itp.).
10. **Międzynarodowa presja** oraz międzynarodowe otoczenie konkurencyjne mogą skutecznie rodzić poczucie **nieuniknioności** niektórych reform wśród różnych interesariuszy oraz w społeczeństwie; ważne jest też publiczne przekonanie, że reformy się spóźniają oraz że kraj i jego system edukacyjny **pozostają w tyle w stosunku do konkurentów**.
11. Istnieje potężne wsparcie empiryczne dla tezy, że **konsensus jest fundamentalnym warunkiem** dla skutecznego wprowadzania reform w życie. Dążenie do uzyskania konsensusu sprawia, że interesariusze pracują wspólnie nad rozwiązaniami, co prowadzi do wzrostu zaufania między nimi, niezbędnego na etapie wdrażania reformy.
12. Zatem główną korzyścią dążenia do konsensualnego powstawania polityki edukacyjnej jest **budowanie zaufania** między interesariuszami i decydentami.



13. Kluczową rolę odgrywa **jasna komunikacja celów, zadań i intencji reform**: reformy jest łatwiej wdrażać, jeśli mają one wsparcie ze strony obywateli; ceną polityki formułowanej pod wpływem presji konkurencyjnych partii politycznych mogą być wewnętrzne napięcia i sprzeczności w strategii. Efektem może być brak czytelnych sygnałów dla interesariuszy systemu. Niejasne argumenty podważają akceptację tych, którzy ostatecznie reformę będą wdrażać.
14. Największą szansę na powodzenie mają **reformy o średnim zasięgu** – średniej głębokości i szerokości (choć potężne reformy całościowe skutecznie przeprowadzono w Australii, Japonii i Nowej Zelandii, ale ich warunkiem musi być szerokie poparcie wśród interesariuszy).
15. Proces tworzenia SSW musi być **maksymalnie przejrzysty**, aby mógł być śledzony przez te grupy i jednostki, które zostały z niego wykluczone; liczy się również otwarcie na przeciwników politycznych reform.

Reformy przeprowadzane w europejskich systemach SW prowadzą do wniosku, iż istnieją trzy główne czynniki oporu wobec przeprowadzenia reform w SW:

- 1) jednostki i grupy interesariuszy uważają nową politykę za przynoszącą im **więcej kosztów niż korzyści**,
- 2) istnieje opór z powodu **niepełnej informacji** dostarczanej interesariuszom,
- 2) działają **czynniki natury psychologicznej** - opór wobec reform z powodu braku przygotowania opinii publicznej i niewystarczającej społecznej akceptacji dla reform.

Badania naukowe procesów reform w edukacji pokazują, że reformy te często nie zostają przyjmowane (przez parlament) lub nie są wdrażane z powodów ekonomii politycznej reform. Modele ekonomii politycznej reform kierują się podstawowym założeniem, że wszyscy aktorzy zaangażowani w proces tworzenia polityki (decydenci, elektorat i interesariusze) są **podmiotami racjonalnymi i kierującymi się własnymi interesami**, których decyzje i działania kierowane są przez maksymalizację funkcji użyteczności indywidualnej czy grupowej związanej z reformami. Interakcje tych podmiotów, z których **każdy dąży do realizacji innych celów** (ponowny wybór w przypadku polityków, maksymalizacja korzyści w przypadku niektórych grup interesariuszy) rodzą gry strategiczne, koalicje polityczne i często prowadzą do decyzji politycznych, które nie są w najlepszym interesie społeczeństwa.

1. Koszty/korzyści reform i zwycięzcy/przegranii reform

Powszechnym źródłem oporu wobec reform w krajach OECD są **straty (rzeczywiste lub wyobrażone)**, które w ramach reform mają ponieść niektórzy ich interesariusze w ramach wprowadzanych, cząstkowych elementów, lub w ramach całości reformy. Kluczowa jest również rola prestiżu i gier władzy w ramach reformowanego SW, na poziomie jednostkowym i instytucjonalnym. Racjonalna z tego punktu widzenia jest np. silna wrogość studentów wobec wprowadzania wyższego poziomu współodpłatności za studia, kierowana przez potencjalne koszty, jakie miałyby ponosić ta grupa. O ile grupy interesu, które mogą na reformach stracić, generalnie żywiołowo się przed nimi opierają, o tyle **beneficjenci reform najczęściej nie są w stanie wystarczająco mocno się zorganizować**, aby reformom pomóc. Niekorzystne warunki dla wdrażania reform to takie, w których mamy do czynienia ze **skoncentrowanymi kosztami i rozpowszechnionymi korzyściami**. Kiedy koszty poszczególnego elementu nowej polityki spadają bezpośrednio na określone grupy interesu, a jej korzyści rozkładają się szeroko na wiele grup interesu, te grupy interesu, które zostają nią dotknięte w sposób negatywny, mają **o wiele silniejszy**



bodziec, aby podjąć się często skutecznej blokady procesu reform niż jej beneficjenci - aby reformy popierać. Przeciwnicy reform są silni i dobrze zorganizowani, a ich beneficjenci - zazwyczaj są gorzej zorganizowani i mniej zmotywowani do działania. Inną przyczyną braku mobilizacji po stronie beneficjentów reform jest **przesunięcie czasowe między natychmiastowymi kosztami reform** (i opozycją grup interesu nimi dotkniętymi) **a korzyściami** płynącymi z reform, które można dostrzec dopiero w dłuższym terminie. Podobnie istotna w ekonomii politycznej reform jest racjonalna postawa samych polityków i decydentów: szanse na reelekcję. Można założyć egoistyczne zachowanie polityków, których działania i decyzje są nastawione na zaspokojenie potrzeb większości elektoratu (tzw. *satisfaction of the median voter*) w celu maksymalizacji szans na reelekcję. Korzyści płynące z reform są wyraźne z dłuższej perspektywy, a jej koszty są widoczne natychmiast.

Ponadto **zewnętrzne presje** na przeprowadzenie reform w SW są zasadniczo **słabe**. W przeciwieństwie do nieskutecznych polityk makroekonomicznych, które mogą szybko spowodować odpływ kapitału i zmusić rządy do większej dyscypliny, polityka w dziedzinie SW nie rodzi podobnych sankcji w obliczu jego złego funkcjonowania i dostarczania przezeń produktów o niskiej jakości. **Koszty braku działania** reformatorskiego w systemach SW w gospodarkach opartych na wiedzy są olbrzymie, ale w SW konkurencja międzynarodowa jest niepełna.

2. Niedoskonałość informacji i asymetrie informacyjne

Przyjęciu i wdrożeniu nowej polityki w edukacji mogą przeszkadzać trzy typy niepowodzeń informacyjnych. Po pierwsze, potencjalni beneficjenci reformy SW są **niewystarczająco świadomi problemów** i w związku z tym nie wywierają wystarczająco silnej presji w sprawie reform na decydentów i interesariuszy SW. Po drugie, **niedoinformowanie interesariuszy na temat proponowanych zmian** oraz ich wpływu prowadzi do kwestionowania zmian i oporu wobec nich. I wreszcie, po trzecie, **niepewność interesariuszy SW** co do wpływu poszczególnych elementów reformy **na ich własną sytuację** - tzn. czy znajdą się po stronie wygranych czy przegranych - może sprawić, że będą stawać w opozycji wobec reform i wspierać *status quo*.

3. Czynniki psychologiczne: niewystarczający poziom firmowania/autorstwa reform oraz ich społecznej akceptacji

Opór wobec reform rodzi się także z **braku przywiązania do reform ze strony grup (realnie lub relatywnie) wykluczonych** z procesu formułowania polityki edukacyjnej lub niewystarczającej akceptacji społecznej dla reform ze strony wewnętrznych interesariuszy SW czy też szerokiej publiczności. Jednostki i grupy są często wrogie wobec innowacji, których same nie promowały, niezależnie od tego, jak pozytywne rozwiązania mogłyby one nieść. Zdarza się także **niewystarczający poziom przygotowania opinii publicznej** do niektórych reform i płynący stąd brak społecznej akceptacji dla innowacji w polityce edukacyjnej. Na przykład w Europie kontynentalnej tradycyjnie istnieje bardzo szerokie, chociaż malejące, społeczne poparcie dla idei, że SW jest dobrem publicznym i powinno być w całości finansowane przez państwo (z podatków). O wiele trudniej wprowadzić czesne w tych systemach, w których albo nie istnieje niedofinansowanie SW, albo jego skutkiem nie jest racjonowanie dostępu do SW lub pogarszająca się jakość kształcenia. Kluczową rolę w powodzeniu reform, które nie mają szerokiej społecznej akceptacji, odgrywa przekonanie do nich interesariuszy na drodze kompromisu. Najważniejszym argumentem rządu i interesariuszy w poszukiwaniu kompromisu w reformach SW, pomimo odmiennych stanowisk i antagonizmów, są **wysokie koszty braku działania**. Potencjalne koszty braku działania (koszty zmarnowanych możliwości) rosną w dzisiejszych gospodarkach, coraz silniej opartych na wiedzy.



Możliwe do przyjęcia **kompromisy** między decydentami i interesariuszami wedle literatury przedmiotu są kluczowe, a biorą się one z **negocjacji i perswazji**. Ważne jest rozwiązanie, które jest do przyjęcia dla wszystkich, nawet jeśli nie jest rozwiązaniem wybieranym jako najlepsze przez którąkolwiek ze stron (OECD: *acceptable by all, even if preferred by none*). Wprowadzana w życie polityka reform jest zazwyczaj **wynikiem serii negocjacji i ustępstw** ze strony różnych grup i stanowi kompromis możliwy do przyjęcia przez wszystkie strony. Olbrzymią rolę odgrywa zapewnienie pewnych (choćby małych, prestiżowych lub finansowych) **zwycięstw dla wszystkich uczestników negocjacji**, aby negocjatorzy byli bardziej skłonni do poszukiwania kompromisu. Koszty reform to koszty samych reform oraz towarzyszące koszty „sprzedania” reform interesariuszom w celu zapewnienia im poparcia.

Najważniejsze w ekonomii politycznej reform są koszty ponoszone w jej ramach przez różne grupy interesów. **Kompensacja kosztów** w naturalny sposób zwiększa szansę na osiągnięcie kompromisu z interesariuszami i na poparcie reform, które niekoniecznie są w ich najlepszym interesie (grupowym). W związku z tym, ważne są **mechanizmy kompensacyjne**, aby zapewnić poparcie potencjalnie przegranych w procesie reformowania (np. zapewnienie znacznie zwiększonego finansowania uczelni w przyszłości). Doświadczenie krajów OECD biorących udział w przygotowywaniu raportu OECD (2008a i 2008b) podkreśla, że trudne reformy zostały przyjęte i są wprowadzane w życie dzięki mechanizmom kompensacyjnym (np. gwarantowanym, rozłożonym w czasie podwyżkom płac dla kadry akademickiej), które zabezpieczyły poparcie ze strony grup interesów negatywnie dotkniętych przez reformy.

Kluczową rolę w reformowaniu SW w analizowanych krajach OECD odegrały **narzędzia finansowe**, które miały za zadanie zapewnić dostosowanie zachowań instytucjonalnych. **Rola zachęt finansowych** bierze się z założenia o racjonalności rektorów i dziekanów, którzy dążą do maksymalizacji wszystkich tych aspektów funkcjonowania uczelni, które są (finansowo i prestiżowo) nagradzane. W ramach takiej logiki, zachęty finansowe mogą znacznie ułatwić wprowadzanie reform w życie. Jednak najbardziej popularnym narzędziem finansowym wykorzystywanym do wdrażania reform są finansowe zachęty. Uzupełnianie trudnych kroków o elementy **zwiększające dostępne środki finansowe najważniejszych interesariuszy** sprawia, że reformy stają się łatwiejsze do przyjęcia, o ile stawiają jasno kwestię skoncentrowanych kosztów. Mechanizmy kompensacyjne obejmują m.in. podwyżki wynagrodzeń lub bardziej elastyczne tabele wynagrodzeń dla kadry akademickiej, zwiększanie budżetów instytucji SW lub wsparcie finansowe i zachęty podatkowe dla studentów.

Z kolei **ekonomia polityczna reform strukturalnych** - już nie tylko reform SW (OECD 2006) - podpowiada, że w żadnym z krajów OECD (oprócz krajów transformacji ustrojowej) nigdy nie zastosowano reformy typu *big bang*, czyli gwałtownych zmian rewolucyjnych. Nawet zmiany wprowadzane przez rząd Thatcher w Wielkiej Brytanii, w latach osiemdziesiątych w Nowej Zelandii i przez ostatnich dwadzieścia lat w Australii można uznać w rzeczywistości za wytrwałe wysiłki reformatorskie rozłożone w długim okresie (OECD 6: 6-7).

Reformy spotykają się z oporem z powodu trzech czynników, opisywanych na podstawie analizy dojrzałych gospodarek zachodnich. Po pierwsze, **niepewność dotycząca korzyści płynących z reform jest większa niż niepewność dotycząca ich kosztów**, nawet jeśli oczekiwane zbiorcze zyski są fundamentalnie większe od spodziewanych zbiorowych strat. Po drugie, **koszty wdrażania reform strukturalnych są ponoszone z góry, a oczekiwane korzyści są rozłożone w czasie**. Stąd duże opory polityków przed reformami, w ramach których elektorat odczuje przed kolejnymi wyborami wyłącznie koszty reform. I wreszcie, po trzecie, **niektóre regulacje poddawane reformom stwarzały okazje do powstawania rent**, które były dzielone między ich beneficjentów. Konsensus wobec reform staje przed takim problemem, że koszty reform



najczęściej koncentrują się na stosunkowo małej i dobrze zorganizowanej (lub ustosunkowanej) grupie, a korzyści z nich rozkładają się bardzo szeroko, często na tyle szeroko, że ich potencjalni beneficjenci, elektorat o wiele większy i gorzej zorganizowany, nie są w stanie ich dostrzec. O ile polityka makroekonomiczna nie ma dużego wpływu na poziom akceptacji dla reform SW, o tyle np. wpływy międzynarodowe i czynniki demograficzne są nie do przecenienia.

Ocena celowości i możliwości zastosowania doświadczeń reformowania SW w krajach OECD w warunkach polskich - możliwość zastosowania zrodzonej na ich podstawie „ekonomii politycznej reform” - wypada **całkowicie pozytywnie**. Uważamy, że analizowane powyżej w formie syntetycznej doświadczenia przeprowadzania reform w innych krajach są dla SSW 2020 fundamentalne. SSW 2020 może z powodzeniem korzystać z lekcji międzynarodowych organizacji typu OECD czy BŚ, zwłaszcza gdy - tak jak w przypadku tej ostatniej - opierają się one na szczegółowo opisanych doświadczeniach najważniejszych systemów SW w Europie.



5. Bibliografia

- Amaral, Alberto, and Ivar Bleiklie, Christine Musselin, eds. (2008). *From Governance to Identity*. Dordrecht: Springer.
- Amaral, Alberto, and V. Lynn Meek, Ingvild M. Larsen, eds. (2003). *The Higher Education Managerial Revolution?* Dordrecht: Springer.
- Arbo, Peter and Paul Benneworth (2006). *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions*. Paris: OECD/IMHE.
- Arnold, Erik, and Jasper Deuten, Rapela Zaman (2006). *Four Case Studies in University Modernisation: KU Leuven, Twente, Manchester and Loughborough*. Enschede: Technopolis.
- 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.
- Breneman, David W. (2005), "Entrepreneurship in Higher Education", *New Directions for Higher Education*, no. 129, Spring 2005.
- Breneman, David W. (2006). „The University of Phoenix. Icon of For-Profit Higher Education”. W: Breneman, Pusser and Turner (2006).
- Breneman, David W., Brian Pusser and Sarah E. Turner, eds. (2006). *Earnings from Learning. The Rise of For-Profit Universities*. Albany: SUNY Press.
- Brown, Philip (2004). *The Changing Graduate Labour Market: A Review of the Evidence. Technical Report*. Cardiff: Cardiff University.
- Carnoy, Martin (1999). *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Castells, Manuel, and Pekka Himanen (2002). *The Information Society and the Welfare State. The Finnish Model*. Oxford: Oxford UP.
- 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.
- Clark, Burton (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon Press.
- Clark, Burton (2004). *Sustaining Change in Universities. Continuities in case studies and concepts*. Maidenhead: Open University Press.
- Conraths, Bernadette and Hanne Smidt (2004), *The Funding of University-Based Research and Innovation in Europe. An Exploratory Study*. Paris: EUA.

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

Curzio, Alberto Quadrio and Marco Fortis, eds. (2005). *Research and Technological Innovation. The Challenge for a New Europe*. Heidelberg: Physica-Verlag.

David, Paul A. (2005). „New Science, New Industry and New Institutions? Second Thoughts on Innovation and Europe’s Universities”. In Curzio and Fortis (2005).

Deem, Rosemary (2006). “Conceptions of Contemporary European Universities: to Do Research or Not to Do Research?”. *European Journal of Education*. Vol. 41. No. 2.

Deem, Rosemary (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.

Deem, Rosemary, and Sam Hillyard, Mike Reed, eds. (2007). *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism. The Changing Management of UK Universities*. Oxford: Oxford University Press.

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 Egbert de Weert, eds. (2004). *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*. Frankfurt am Main: GEW.
- Enders, Jürgen and Ben Jongbloed, eds (2007). *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes*. Bielefeld: transcript Verlag
- EUROSTUDENT 2005 (2005). Hannover: HIS.
- EUROSTUDENT 2008 (2008). Hannover: HIS.
- EUEREK Revised Report (2007). *EUEREK. European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge. Revised Report (Deliverable 12)*. Submitted to the European Commission. January 2007.
- Grosse, Tomasz Grzegorz (2008), „Ekspertyza Instytutu Spraw Publicznych na temat: Zielonej Księgi: Europejska przestrzeń badawcza - nowe perspektywy”. Warszawa: ISP.
- GUS (2001-2009). *Szkoly wyższe i ich finanse (odpowiednie lata)*. Warszawa: GUS.
- GUS (2009). *Nauka i technika w 2007 r.* Warszawa: GUS.
- 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.
- Huisman, Jeroen, and Peter Maassen, Guy Neave, eds. (2001). *Higher Education and the State. The International Dimension of Higher Education*. Amsterdam: Pergamon Press.
- Johnstone, D. Bruce (1998). "The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms". Report to the UNESCO World Conference on Higher Education, Paris, October 5-9, 1998.
- Johnstone, D. Bruce (2003). Cost-Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in Comparative Perspective. www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html.
- Johnstone, D. Bruce (2005), "Higher Education Accessibility and Financial Viability: The Role of Student Loans". Available from a website of "International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project" (ICHEFAP).
- Johnstone, D. Bruce (2006). *Financing Higher Education. Cost-Sharing in International Perspective*. Boston: CIHE.



Johnstone, D. Bruce, and Pamela Marcucci (2007). *Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost-Sharing, Student Loans and the Support of Academic Research*. The paper commissioned by the UNESCO Forum on Higher Education, Research, and Development, available from www.gse.buffalo.edu.org/IntHigherEdFinance.

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.

Kogan, Maurice, and Mary Henkel, Steve Hanney, eds. (2006). *Government and Research. Thirty Years of Evolution*. Dordrecht: Springer.

Levy, Daniel C. and Snejana Slantcheva, eds. (2007). *Private higher education in post-communist Europe: In search of legitimacy*. New York: Palgrave.

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 (2000), *Monash: Remaking the University*, Allen & Unwin.

Marginson, Simon, and Mark Considine (2000). *The Enterprise University. Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Middlehurst, Robin (2004), "Changing Internal Governance: A Discussion of Leadership Roles and Management Structures in UK Universities", *Higher Education Quarterly*, vol. 58, no. 4.

Mora, José-Ginés (2001), "Governance and Management in the New University", *Tertiary Education and Management*, vol. 7. no. 2.

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.

Nyborg, Per (2003). "Higher Education as a Public Good and a Public Responsibility". *Higher Education in Europe*. Vol. XXVIII. No. 3 (October 2003).

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-Prysocka.

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 (2008a). *Higher Education to 2030. Volume 2. Globalisation*. 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.

Pennell, Hazel and Anne West (2005), "The Impact of Increased Fees on Participation in Higher Education in England". *Higher Education Quarterly*. Vol. 59. No. 2: 127-137.

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.

Raport (2008). *Raport o Kapitale Intelktualnym Polski*. Warszawa, 10 lipca 2008.

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.

Salmi, Jamil and Arthur Hauptman (2006), "Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms", a presentation at IREDU conference on economics of education, Dijon, June 2006.

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 (2005), "European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge. The Theoretical Context", *Higher Education Management and Policy*, 17(3): 13-26.

Shattock, Michael (2006). *Managing Good Governance in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.

Shattock, Michael (2007). "Research and Technology/Knowledge Transfer". In: EUERK Revised Report.

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.

Sporn, Barbara (1999b), *Adaptive University Structures. An Analysis of Adaptations to Socioeconomic Environments of US and European Universities*, London: Jessica Kingsley.

Sporn, Barbara (2001), "Building Adaptive Universities: Emerging Organisational Forms Based on Experiences of European and US Universities", *Tertiary Education and Management*, vol. 7. no. 2: 121-134.

Sweet-Holp, Tomothy (2008). *Public/Private Partnerships in Education. Modeling Political Success*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

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. (2007). *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.

Tierney, William G, and Guilbert C. Hentschke (2007). *New Players, Different Game. Understanding the Rise of For-Profit Colleges and Universities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

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.

Usher, Alex (2004), *A New Measuring Stick. Is Access to Higher Education in Canada Equitable?* Toronto: Education Policy Institute.

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.

Wells P. J., Sadlak J., & Vlasceanu, L. eds. (2007). *The rising role and relevance of private higher education in Europe*. Bucharest, Romania: UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education)

Williams, Gareth, 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.

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



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Zgaga, Pavel (2007). Looking Out: The Bologna Process in a Global Setting. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

Zumeta, William (2005). "State Higher Education Financing. Demand Imperatives Meet Structural, Cyclical, and Political Constraints". In: Edward P. St. Johns and Michael D. Parsons, Public Funding of Higher Education. Changing Contexts and New Rationales. Baltimore: Johns Hopkins UP.