

Tomasz Maliszewski

Zmiany instytucjonalne w szkolnictwie wyższym w kontekście wyzwań współczesności

Autor zastanawia się nad zagadnieniem redefinicji instytucjonalnej szkół wyższych funkcjonujących na międzynarodowym rynku edukacyjnym. Wyraża opinię, że transformacja instytucjonalna jest najważniejszym elementem budowania przewagi konkurencyjnej uczelni w coraz szybciej zmieniającym się otoczeniu. Problem transformacji instytucjonalnej rozpatrywany jest tu w dwóch kontekstach: z jednej strony – jako „dziejowa konieczność”, z którą kadry zarządzające uniwersytetów muszą się zmierzyć (pojawia się tu kontekst umiędzynarodowienia czy proces boloński jako konieczne, „ustawowe” aspekty transformacji). Z drugiej strony – jako proces zarządzania kreatywnego (świadomego, opierającego się na wiedzy i rozumieniu mechanizmów działania sił rynkowych kierowania rozwojem uniwersytetu), tak aby nie stał się on marmurowym skansenem. W tym kontekście transformacja instytucjonalna jest rodzajem mniej lub bardziej skutecznej strategii rynkowej, opartej w większym stopniu na metodzie prób i błędów niż na metodzie „złotego środka”. Autor odwołuje się do dwóch modeli uniwersytetu: modelu humboldtowskiego oraz amerykańskiej idei „uniwersytetu przedsiębiorczego”. Wyraża opinię, iż obecnie szkolnictwo wyższe znajduje się na etapie współlistnienia obu tych modeli, w obliczu ścierania się racji i poglądów nobilitujących Humboldtowską ideę uniwersytetu, przy jednoczesnej dyskredytacji wizji „uniwersytetu przedsiębiorczego” i *vice versa*. Autor nie zamierza stawiać „kropki nad i”, tym bardziej że formułowanie autorytarnych tez z wyprzedzeniem większym niż dwuletnie może być postrzegane jako szarlataneria. Ponadto na horyzoncie pojawiła się już wizja uniwersytetu przyszłości, nazwanego *ad hoc* „uniwersytetem opartym na wiedzy”. Zamiarem autora było wskazanie na pewne mniej lub bardziej zaawansowane tendencje zachodzące w obszarze komercjalizującego się szkolnictwa wyższego: globalizację i regionalizację uniwersytetów, przy jednoczesnym odchodzeniu od modelu uniwersytetów narodowych, odśrodkowe przeobrażenia struktur szkół wyższych, relację uniwersytety-przedsiębiorstwa, presję konkurencji ze strony innych graczy rynkowych działających w sektorze edukacji.

Wprowadzenie

Nie tylko w eksperckich artykułach polemicznych, ale także w poważnych dysertacjach naukowych wskazuje się na szczególnie „dziejowy” moment, w jakim znalazły się szkoły wyższe. Kumulacja wielu czynników – takich jak przyspieszone procesy globalizacyjne, integracja gospodarcza, zmienność oczekiwań klientów, transfer wiedzy i zacieśnianie relacji między sektorem gospodarki a szkolnictwem wyższym, rozwój technologii informacyjnych, procesy demograficzne – sytuuje szkoły wyższe w wyjątkowym (wyjątkowo trudnym) położeniu, dynamizując przeobrażanie ich struktur, a wręcz wymuszając ich amorficzność. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o przyszłość uczelni przy jednoczesnym odnoszeniu go do teorii instytucji to zadanie skomplikowane, albowiem rynek edukacyjny cechuje ogromna nieprzewidywalność, a nawet dwuletnia perspektywa wydaje się odległa i rozmyta.

Rolą instytucji jest nie tylko wyznaczanie standardów oraz czynienie rzeczy przewidywalnymi i bardziej mierzalnymi, ale także strukturalizowanie, legalizacja, włączanie w obieg prawny tego, co do tej pory funkcjonowało poza legalnym obiegiem – przy obojętnych korzyściach. Hernando de Soto, znany peruwiański politolog, przeprowadził długoletnie badania, których celem było zidentyfikowanie i zewidencjonowanie w wielu krajach rozwijających się kapitału nie ujętego w ramy żadnej instytucji państwowej, czyli tzw. kapitału martwego. Okazało się, że problem jest poważniejszy niż de Soto początkowo zakładał. W wielu krajach świata (i wcale nie dotyczy to wyłącznie państw Trzeciego Świata, ale także krajów rozwijających się, a nawet uważanych – choć to pojęcie względne – za rozwinięte) wartość kapitału niesklasyfikowanego przekraczała wartość kapitału włączonego w obszar legalnych stosunków społecznych, co zostało opisane w pracy *Tajemnica kapitału* (de Soto 2003). W książce tej de Soto zgłosił postulat konieczności objęcia ramami instytucjonalnymi tego, co funkcjonuje poza legalnym obiegiem (głównie nieruchomości) dla szeroko rozumianego społecznego dobra. Praca de Soto została tu przywołana w celu jaskrawego ukazania – w nawiązaniu do głównej myśli artykułu – że instytucje nie są „dane raz na zawsze”, ale znajdują się w fazie ciągłej ewolucji, w zależności od dynamiki zmian zachodzących w gospodarce, a ponadto mają rację bytu jedynie ze względu na swoją użyteczność społeczną. Regulują procesy gospodarcze, ale jednocześnie nie mogą pozostać niewzruszone w obliczu dokonujących się zmian. Dopiero wówczas mogą spełniać swoje zadania we właściwy sposób.

Czasy niepewności (a zdaniem wielu naukowców początek XXI wieku jest właśnie takim okresem) to zarazem okres rewolucyjnych zmian instytucjonalnych. Zdaniem Petera Druckera (2000) rewolucyjne zmiany o takim właśnie masowym charakterze miały wcześniej miejsce wraz z wynalezieniem przez Gutenberga maszyny drukarskiej w 1456 r. Obecnie obserwuje się zmiany cywilizacyjne o charakterze globalnym, które stawiają uniwersytety w nowej sytuacji, podważając równocześnie ich dotychczasowe misje. Paradoksalnie jednak, to właśnie uniwersytety są instytucjami konserwatywnymi, jeśli chodzi o podatność na wpływy otoczenia (por. Leja 2006, s. 8), a podstawowe struktury instytucjonalne uczelni – wydziały, katedry, kolegia, stanowiska rektora i dziekana – przetrwały przez niemal tysiąclecie. Z pewnością dlatego spór o instytucjonalny charakter uniwersytetów jest tak zacięty.

Warto też się zastanowić, jaka przyszłość czeka uczelnie w jednoczącej się Europie. Tempo zmian niejednokrotnie bowiem powoduje, że instytucja nie będąca w stanie – bądź, co gorsza, nie próbująca – nadążyć za zmieniającą się rzeczywistością traci na znaczeniu w zmieniającym się świecie jako nie mogąca służyć społeczeństwu i zaspokajać rzeczywistych (jakichkolwiek?) potrzeb jego obywateli. Niejednokrotnie słyszy się głosy krytyki pod adresem szkół wyższych, że kształcą studentów wyłącznie „pod rynek”, na modnych kierunkach, w wąskich specjalnościach (taką opinię wyraził też Drucker, którego zdaniem obecnie w szkołach wyższych przywiązuje się zbyt dużą wagę do specjalizacji, a nawet przecenia ich rolę, por. Drucker 1999, s. 46). Przeciwnicy oponują, iż uniwersytet nie jest fabryką specjalistów w wąskich dziedzinach, lecz kuźnią ludzi potrafiących myśleć, wyedukowanych w sposób gruntowny, acz ogólny (tradycja humboldtowska). Nie należą do odosobnionych także opinie, według których dopiero autonomia instytucjonalna uniwersytetów, nastawienie na poszukiwanie prawdy samej w sobie, a nie wiedzy użytkowej, w zależności od zapotrzebowania poszczególnych branż gospodarki, zagwarantują wolność nauczania i dążenia do prawdy (por. Thorens 2006). Z drugiej strony, wielu absolwentów kierunków dających wykształcenie ogólne nie jest w stanie odnaleźć się na rynku pracy. Pojawia się więc pytanie, czy instytucje (tu: szkoły wyższe) mają pełnić rolę nadrzędną, „wzorcotwórczą”, regulacyjną, czy może raczej „usługową” – ujmującą w ramy zasady porządek rzeczy.

Uniwersytet humboldtowski czy przedsiębiorczy?

W artykule koncentruję się na specyficznym typie instytucji: szkołach wyższych, które są usytuowane w miejscu szczególnym, jako nowy typ instytucji – spadkobierca uniwersytetów w pojęciu humboldtowskim, a jednocześnie instytucja sektora usług, w myśl amerykańskiego modelu „uniwersytetu przedsiębiorczego”; gracz rynkowy, a nie „misyjna placówka edukacyjna”. Taki stan rzeczy to dla teoretyków instytucji i instytucjonalizacji nowe wyzwanie. Wielu badaczy odwołuje się często do tradycji Wilhelma von Humboldta, której fundamentem jest działalność naukowo-badawcza oparta na partnerskiej współpracy profesorów i studentów. W myśl tej tradycji domeną uczonych nie jest kwestia „stosowności” wiedzy, lecz model interdyscyplinarności prowadzonych bez pośpiechu poszukiwań naukowych, któremu bliżej do ideowości niż do użyteczności. Z drugiej strony, dynamika zmian w otoczeniu szkół wyższych powoduje, że humboldtowskie pojęcie uniwersytetu jako instytucji mającej za zadanie przede wszystkim uczyć myśleć, kształtować krytyczne i racjonalne podejście do rzeczywistości czy budować bazę dla dalszych działań naukowo-dydaktycznych, jest przywoływane coraz rzadziej.

Transformacja instytucjonalna szkół wyższych oznacza odchodzenie od tego modelu do modelu „uniwersytetu przedsiębiorczego”. Należy zaznaczyć, że między dwoma modelami nie ma kategorięcznego rozgraniczenia. Transformacja instytucjonalna jest tu rozumiana nie jako transformacja strukturalna, lecz przede wszystkim funkcjonalna, będąca wynikiem zmian zachodzących na międzynarodowym rynku edukacyjnym. Transformacja ta nie jest także konsekwencją ustawodawstwa obowiązującego w danym kraju: dokonuje się nie na podstawie oficjalnych dekretych władz państwowych, lecz w pierwszej kolejności w umysłach przedsiębiorczych władz uczelnianych. Stanowi odpowiedź uniwersytetów na

coraz dynamiczniej ewoluujące procesy gospodarcze, jest zatem procesem dynamicznym, amorficznym, wręcz niekontrolowanym, przebiegającym wielokierunkowo i na wielu płaszczyznach jednocześnie: od technologicznej, poprzez organizacyjną, po płaszczyznę zasobów ludzkich, przepływu informacji i zarządzania wiedzą. Tak pojęta transformacja instytucjonalna uniwersytetów staje się najważniejszym narzędziem budowania przewagi konkurencyjnej szkół wyższych. Jednocześnie warto zaznaczyć, że wiele uczelni (dotyczy to w największym stopniu najbardziej prestiżowych uczelni świata) nadal może sobie pozwolić na funkcjonowanie zgodne z modelem uniwersytetu Humboldta – jako autonomiczne jednostki naukowe, koncentrujące się na poszukiwaniach naukowych, a nie rynkowych przepychankach.

Istotny jest tu, jak w całej nauce o przedsiębiorczości, moment „**pomiędzy**”. Kiedy mówimy o tradycyjnych instytucjonalnych rolach szkół wyższych, należy wskazać na pełnienie funkcji naukowej i edukacyjnej. W celu wypełniania tych funkcji „tworzone są struktury wiążące we wzajemnym współdziałaniu obydwie funkcje (podsystemy) w sposób mający zapewnić efektywne wypełnianie misji” (Nosowski 1999, s. 13). Momentem „pomiędzy” jest tu przejście od funkcji tradycyjnych (poszukiwanie prawdy) do modelu uczelni – instytucji dostarczającej społeczeństwu określonych wyrobów i usług. Metody opracowane z myślą o przedsięwzięciach biznesowych są w coraz większym stopniu transponowane na grunt szkół wyższych. Obiektywnie rzecz ujmując, wyraźny jest także swoisty „ruch oporu”: nie brakuje opinii mówiących, że służba rynkowi nie może być celem samym w sobie instytucji akademickich, opinii odsądzających od czci i wiary „koniunkturalistów”, którzy, kosztem „celów i prawd obiektywnych”, ulegają chwilowym modom i tendencjom rynkowym. Idąc tym tropem, należy także zauważyć, iż znaczny odsetek przedsięwzięć realizowanych przez instytucje szkolnictwa wyższego pod hasłem „dla biznesu i przez biznes” kończył się w gruncie rzeczy porażką, a wiele wąskich specjalności, uznawanych za rynkowe, czyni absolwentów tych specjalności niezdolnymi do poruszania się po dynamicznie zmieniającym się rynku pracy (por. Kozyr-Kowalski 2005, s. 51), którego jedną z zasad jest szybka dezaktualizacja wiedzy, specjalności i profesji. Zdaniem Kamili Białej (2006, s. 34–48) te dwa rozumienia uniwersytetu wzajemnie się wykluczają. Wartości uniwersytetu w pojmowaniu Humboldtowskim, z własną autonomią i podporządkowaniem funkcjonowania uniwersytetu poszukiwaniu prawdy i odpowiedzialności za badania naukowe, są w opozycji do rozumienia uniwersytetu zgodnie z modelem amerykańskim – jako „uniwersytetu przedsiębiorczego”, funkcjonującego wedle mechanizmów rynkowych.

Szkoły wyższe, głównie uniwersytety i politechniki, mają statutowy obowiązek prowadzenia działalności naukowo-badawczej, a w konsekwencji – rozwijania nauki. Ponadto uczelnie są postrzegane jako centra edukacyjne, których zadaniem jest przygotowanie wysoko wyspecjalizowanych kadr, głównie dla sektora administracji publicznej i gospodarki. W tym też kontekście można mówić o wypełnianiu oczywistych instytucjonalnych zadań uczelni – nie na tym jednak koncentruję się w tym artykule (zostało to szczegółowo omówione w bogatej literaturze przedmiotu). Moja wypowiedź odnosi się do zagadnienia instytucjonalnej ciągłości szkoły wyższej w perspektywie zmian, które następują obecnie lub które nieuchronnie nastąpią w ciągu kilku lub kilkunastu najbliższych lat. Według Humboldta uniwersytet to przecież miejsce, w którym przede wszystkim buduje się osobowość młodego człowieka, a jednym ze sposobów ku temu jest nauczanie „martwych” języków – nauczanie języka „stosowanego” powodowałoby przecież zbyteńskie uwikłanie w poza-

naukowe konteksty i szereg sprzeczności z ideą nauki dla nauki. Zdaniem Karola Sauerlanda (2006, s. 95) z tradycji humboldtowskiej niepodważalne jest funkcjonowanie szkoły wyższej jako miejsca jedności nauki i nauczania oraz specyficznej wspólnoty nauczających i nauczanych. Ażebym stało się to możliwe, „nauczani” powinni dostrzec w nauczycielach akademickich humboldtowskich naukowców: poszukujących, zaangażowanych, polemizujących, inspirujących, oddanych dla dobra badań naukowych. Urynkowienie procesu edukacji raczej temu nie sprzyja. Z jednej strony zajęcia w kilkuosobowych grupach seminaryjnych, podczas których studenci mieli zdobywać umiejętność rzeczowego dyskusowania (w myśl tradycji Humboldta) to dziś rzadkość, z drugiej – zaangażowanie wykładowców w prowadzenie zajęć z wielu obszarów tematycznych i przemieszczanie się w pośpiechu od uczelni do uczelni także nie służy indywidualizacji procesu kształcenia. Ponadto w tradycji humboldtowskiej uniwersytet miał za zadanie zapewnić szerokie, ogólne wykształcenie, miał uczyć myślenia, postrzegania i rozumienia świata, natomiast we współczesnym szkolnictwie wyższym dominuje tendencja zmierzająca w kierunku kształcenia w bardzo wąskich specjalnościach, na które w danym momencie występuje zapotrzebowanie rynku. Jest więc nieprawdopodobne, że w miastach, w których obecnie powstają największe inwestycje zagraniczne oferta szkół wyższych zostanie dostosowana do potrzeb miejscowego rynku zatrudnienia. Nikt nie jest w stanie przewidzieć, w jakim kierunku podaży szkolnictwo wyższe w ciągu najbliższych lat, jednak naukowcy już zgłaszają postulaty, by uniwersytety nauczały nie teorii przyporządkowanej do określonego kręgu wiedzy, lecz kładły większy nacisk na „uczenie, jak się uczyć”, jak rozumować i wnioskować w sposób logiczny, jak pozyskiwać informacje. Ciekawego spostrzeżenia dokonał Stanisław Kozyr-Kowalski (2005, s. 52), który stwierdził, że „elementarną funkcją uniwersytetów i szkół wyższych nie jest dotrzymywanie kroku zmianom koniunktur gospodarczych, lecz **wyprzedzanie** tego rodzaju zmian. Można to uczynić jedynie poprzez dostarczanie względnie wyspecjalizowanej wiedzy o charakterze uniwersalnym, ogólnym. Wiedza ogólna nie ma natomiast nic wspólnego z znajomością ogólników i pamięciowo opanowanych formuł. Jej najbardziej charakterystyczną cechą stanowi wielofunkcjonalność, umiejętność stosowania jej do rozwiązywania wielu zupełnie **nowych** problemów myśli oraz życia zawodowego i pozazawodowego”.

Na konieczność odejścia od „akademickości” na rzecz mariażu z sektorem przedsiębiorstw wyraźnie wskazuje Komisja Europejska, i to często jej dyrektywy są impulsem do zdefiniowania instytucjonalnych w tej dziedzinie. W komunikacie Komisji Europejskiej zatytułowanym *Rola uniwersytetów w Europie wiedzy* (2003) przedstawione zostały obawy związane z instytucjonalnym charakterem szkół wyższych w Europie. Pełny udział uniwersytetów w budowaniu Europy wiedzy będzie możliwy dopiero dzięki odpowiedniemu uczestnictwu uniwersytetów we wszystkich procesach gospodarczych: dzięki współpracy gospodarczej, kształceniu i szkoleniu oraz dzięki rozwojowi regionalnemu i lokalnemu, do którego w sposób znaczący mogą się przyczynić. Z punktu widzenia środowisk lokalnych istnieje zatem silnie uzasadniona potrzeba kształcenia specjalistów, którzy umieliby właściwie diagnozować cywilizacyjno-kulturowe tendencje rozwojowe w skali makro, możliwości i ograniczenia regionu oraz możliwości, ograniczenia i potrzeby na najniższym szczeblu – czyli na poziomie środowisk lokalnych. Szkoła wyższa – jako depozytariusz *know-how* i metod badawczych – może stać się inicjatorem procesu analizy sytuacji społecznej i definiowania możliwych rozwiązań (por. Kobylarek 2005, s. 35).

Struktura uniwersytetów – kilka pytań, wiele wątpliwości

Zakładając, że najważniejsze funkcje instytucji to regulacja, socjalizacja, kontrola i równoważenie, jednocześnie trzeba wskazać na pewien problem, który się zarysowuje w tym kontekście. Czy dotychczasowe teoretyczne założenia kategoryzujące uczelnie w szeregu instytucji „regulacyjnych” mają uzasadnienie w odniesieniu do szkół wyższych w momencie, gdy presja przemian zachodzących w gospodarce jest tak wyraźna? Trzeba dodać, iż zmiany te generują konieczność ciągłych przededefiniowań oraz nieustannego dostosowywania się (często szybszego niż ewoluowanie teoretycznych odniesień) do realiów, adaptacji profili i zakresu funkcjonowania instytucji do nowych warunków. To powoduje, że szkoły wyższe – publiczne i niepubliczne – siłą rzeczy stają się prężnymi graczami rynkowymi, niekiedy świetnie radzącymi sobie w twardych realiach biznesowych (mimo że odbywa się to często kosztem poszukiwań naukowych i strukturyzacji wiedzy). Rozróżnianie na szkoły publiczne i niepubliczne (przy stale spadających nakładach na edukację) nie jest uzasadnione, tym bardziej że, jak pisze Peter Drucker (2000, s. 62): „[...] wszystkie instytucje muszą przyjąć za cel strategiczny osiągnięcie globalnej konkurencji. Żadna z instytucji, niezależnie, czy będzie nią przedsiębiorstwo, uniwersytet lub szpital, nie przetrwa na rynku, nie mówiąc już o możliwości osiągnięcia sukcesu, jeśli nie będzie dążyć w swej działalności do standardów ustanowionych przez liderów rynkowych w danej dziedzinie”. Powstaje pytanie o zależność między instytucjami o określonych zadaniach statutowych a sferą z założenia im podległą, którą dana instytucja ma za zadanie kontrolować bądź regulować jej działalność.

Pojawia się też problem, w jaki sposób współczesne instytucje – uwikłane w szereg zależności gospodarczych, prawnych, politycznych, kulturowych – mają „regulować”, „socjalizować”, „kontrolować” i „równoważyć” rzeczywistość (np. gospodarczą), skoro dynamika zachodzących w niej zmian jest na tyle wysoka, że w wielu obszarach można wskazać na wymykanie się zjawisk jakimkolwiek ramom instytucjonalnym. Zdaniem Włodzimierza Pańkowa rolą instytucji jest stabilizowanie rzeczywistości społeczno-politycznej lub, w niektórych przypadkach, dynamizowanie tej rzeczywistości (produkcja, poszukiwanie nowych technologii)¹. Peter Drucker (1999, s. 52) wskazał wręcz na kwestię destabilizacyjnych aspektów współczesnych organizacji jako instytucji nastawionych na ciągłą zmianę. Inną kwestią jest zatrącanie przez wiele instytucji cech typowo „regulacyjnych” (choć z założenia mają one właśnie regulować) na rzecz funkcji *stricte* usługowej – w myśl podejścia utylitarnego. Okazuje się również, w szerszej perspektywie, że niektóre instytucje powołane do regulacji określonych obszarów życia publicznego są na tyle anachroniczne, niewydolne, a wręcz bezwładne, że pod znakiem zapytania staje racja i celowość ich dalszego funkcjonowania. Jakkolwiek nie prezentuję tu stanowiska antyinstytucjonalnego (choć wielu socjologów i ekonomistów wyraża opinię, że im mniejsza presja instytucjonalizacji, tym większa swoboda gospodarcza, rozwój i eksplozja kreatywności społeczeństwa), jednak, moim zdaniem, i tym razem nie może zawieść formuła „złotego środka”. Przy niemożności rezygnacji z przynajmniej minimalnego ustrukturalizowania (tradycyjny dziekanat może być zastąpiony „dziekanatem wirtualnym”, ale czy ktoś może sobie wy-

¹ Wypowiedź podczas wykładu dla studentów studiów doktoranckich, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego w Warszawie, październik 2006.

obrazić szkołę wyższą pozbawioną wydziałów, indeksów, rektoratu czy auli wykładowej?), należy dążyć do „równowagi między chaosem i porządkiem w organizacji” (Kozłowski 2004, s. 107).

W kontekście teorii instytucjonalizacji rodzi się wyraźna opozycja: instytucja tradycyjna – instytucja ery postindustrialnej, opozycja jednocześnie konotująca przeciwstawienie między strukturą „sztywną” a „elastyczną”. Uczelnie (publiczne i niepubliczne) bez wątpienia dążą do tego drugiego modelu. Struktury szkół wyższych stają się bowiem mobilne i elastyczne – na wzór bardziej elastycznych struktur firm konsultingowych, zdolnych zaoferować takie usługi doradcze czy szkoleniowe, na jakie jest w danym czasie zapotrzebowanie rynku, a więc o praktycznie nieograniczonym zakresie tematycznym: od zarządzania biurem po zarządzanie miastem. Jest to możliwe dzięki niezamykaniu się w ramy wydziałów, katedr, specjalności i profili, lecz wyjściu z ofertą edukacyjną oscylującą wokół wielu rozległych dziedzin wiedzy. Zdaniem Andrzeja K. Kozłowskiego (2004, s. 106): „[...] w tradycyjnych organizacjach struktura jest elementem dyscyplinującym i porządkującym, a zatem «sztywnym» i funkcjonującym zgodnie z założeniami jak bezbłędny mechanizm zaprojektowany i skonstruowany po to, by pełnić określone funkcje w określonych warunkach”. W momencie, gdy dynamiczne otoczenie konkurencyjne stwarza warunki „uogólnionej niepewności”, ujęcie struktury szkoły wyższej w sztywne ramy zinstytucjonalizowania może się okazać balastem opóźniającym adaptację do nowych warunków. Bycie na czas to przecież obecnie to samo, co bycie spóźnionym.

Spośród typów struktur wymienionych przez Wiesława Nosowskiego (1999) – liniowej, funkcjonalnej, sztabowej i struktur organicznych – reorganizacja instytucjonalna szkół wyższych zmierza w kierunku przyjęcia tego ostatniego modelu. Jak twierdzi Nosowski, struktury organiczne są odpowiedzią na wyzwania zwiększania efektywności działania w warunkach wysoce konkurencyjnej gospodarki i szybkich zmian następujących w otoczeniu. Istotą struktur organicznych jest tworzenie równorzędnych, wyspecjalizowanych jednostek organizacyjnych, zorientowanych zadaniowo, które w każdej chwili mają możliwość redefinicji celów i zakresu działania, w odpowiedzi na bieżące potrzeby organizacji.

Przededefiniowanie ram instytucjonalnych może następować np. w wyniku wykorzystania w maksymalnym stopniu nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT), a także technologii wspomagających zarządzanie uczelnią. Nowoczesna idea „uniwersytetu wirtualnego” jest przedłużeniem i rozszerzeniem koncepcji uniwersytetu jako instytucji, której funkcjonowanie jest przyporządkowane do jednego miejsca i fizycznie: do określonego budynku (*The Response...* 1999, s. 17). W przypadku szkół wyższych mogą to być: extranet, intranet, wirtualny dziekanat, biblioteki *on-line*, platformy e-learningowe, wirtualne kampusy (na rozbudowę tych ostatnich przeznaczone są środki w ramach zarządzanego przez Komisję Europejską *Lifelong Learning Programme*) czy elektroniczny system oceny wykładowców zastępujący dotychczasowe, tradycyjne formy ewaluacji. Tym samym zachwiana zostaje dotychczasowa „instytucjonalna” definicja szkoły wyższej. Jak bowiem ściśle wytyczyć jej ramy instytucjonalne w tradycyjnym rozumieniu, skoro nauczyciel akademicki może prowadzić wykład przy wykorzystaniu łączności satelitarnej, siedząc w fotelu znajdującym się na drugiej półkuli, a wideokonferencje umożliwiają ożywione dyskusje grona uczestników bez wychodzenia z domu? Przyszłość zapewne przyniesie jeszcze więcej wątpliwości, zaś przykład Uniwersytetu Południowego (South University) w Australii – który jest światowym liderem w zakresie łączenia tradycyjnych form kształce-

nia i kształcenia *on-line* z wykorzystaniem e-learningu – powoduje, że każdą następną próbę precyzyjnej odpowiedzi na pytanie o przyszłość tej formy kształcenia i granic możliwości e-learningu należy poddać pod obrady futurystów.

Uniwersytet – agresywny gracz rynkowy

Istnieją opinie, że obecnie główny punkt ciężkości w zakresie tworzenia nowej wiedzy został przeniesiony zza murów uczelni w obręb instytucji ściślej związanych z gospodarką, i często to właśnie różnego typu organizacje (instytuty badawcze i placówki rozwojowe, w których mogą być powoływane na określony czas zespoły badawczo-projektowe, prowadzące badania interdyscyplinarne, np. w zakresie informatyki i zarządzania, funduszy Unii Europejskiej i zarządzania, kultury i ekonomii itp.), obok szkół wyższych, są miejscem, gdzie rodzą się nowe idee. Instytucje te często pełnią dominującą rolę w zakresie tworzenia nowej wiedzy, pozostawiając niektórym uczelniom mniej nobilitujące zadanie jej strukturalizowania.

Punktem odniesienia do zmian dokonujących się w szkolnictwie wyższym mogą być także różnego typu instytucje leżące na przecięciu płaszczyzny edukacyjnej i gospodarczej. W perspektywie skoku cywilizacyjnego, jaki ma obecnie miejsce: nowych rozwiązań technologicznych, organizacyjnych, produkcyjnych czy komunikacyjnych, często to właśnie nowoczesne centra technologiczne czy instytuty badawczo-rozwojowe dysponujące nowoczesnymi technologiami i *know-how* są najważniejszymi miejscami, w których powstaje wiedza, tym samym przejmując część zadań szkół wyższych. Jak stwierdza Andrzej K. Koźmiński (2004), na rynku pojawili się nowi, dynamiczni usługodawcy w zakresie edukacji: firmy konsultingowe, szkoleniowe, uniwersytety korporacyjne czy dostawcy kształcenia na odległość, wymuszając tym samym wiele zmian w funkcjonowaniu szkół wyższych i siłą rzeczy wciskając je w uniform rynkowego gracza. W ten sposób funkcja regulacyjna uczelni (kontrola wiedzy i jej usystematyzowanie) zostaje ograniczona, szkoła wyższa staje się „organizacją wiedzy” – kapitalizującą wiedzę i nią zarządzającą (por. Kwiatkowski 2001, s. 120). Często to właśnie tego typu „gracze rynku edukacyjnego” są postrzegani jako nowoczesne, dobrze zarządzane, oferujące usługi edukacyjne na najwyższym światowym poziomie i takie, których ich odbiorcy rzeczywiście oczekują. O randze firm szkoleniowych i konsultingowych może świadczyć fakt, że postrzega się, iż są one miejscem implementacji najnowszej wiedzy, rozwiązań i umiejętności praktycznych, które mogą być zastosowane w nowoczesnej gospodarce. Zdarza się, że to właśnie od niewielkich, dynamicznych firm konsultingowych wiele uczelni uczy się zarządzania lub wdraża gotowe schematy rozwiązań, np. w zakresie zarządzania projektami. W budowaniu strategii instytucji akademickiej z coraz większym powodzeniem wykorzystywane są metody typowe dla instytucji nastawionych przede wszystkim na zysk. Jako przykład takiej próby może posłużyć zastosowanie analizy atutów i słabości instytucji oraz zagrożeń i szans w jej otoczeniu (TOWS/SWOT) w odniesieniu do metod konstruowania strategii instytucji akademickiej. Taką metodą – mającą na celu stwierdzenie, jak zwiększyć efektywność funkcjonowania instytucji akademickiej – posłużył się Krzysztof Leja w pracy *Instytucja akademicka. Strategia, efektywność, jakość* (2003). Świadomy ułomności takiej strategii na tym etapie (analizę utrudniał opór wciąż panujący w polskich uczelniach), autor wskazał jed-

nocześnie na konieczność podejmowania dalszych prób badań mających na celu wychwycenie „słabych punktów”, a w konsekwencji doskonalenie działalności uczelni. Najważniejsze wnioski, jakie sformułował na podstawie przeprowadzonej analizy porównawczej, wskazują na konieczność poszukiwania nowych metod zwiększania efektywności i jakości funkcjonowania polskich szkół wyższych, a także opracowania misji i strategii uczelni. Ponadto Krzysztof Leja stwierdził, że przyszłość szkoły wyższej należy budować stosując strategię agresywną, z największym naciskiem na dywersyfikację kształcenia, koncentrację badań naukowych wokół centrów doskonałości oraz profesjonalizację kierowania uczelnią (Leja 2006, s. 188)

„Agresywność” strategicznych działań rynkowych podejmowanych przez uniwersytety może się odnosić do szybkości rozumianej jako błyskawiczne i zarazem elastyczne podejście do tych działań. W przeciwieństwie do sektora przedsiębiorstw, inwencja menedżerów edukacji często jest krępowana przez nadmierne ograniczenia prawne. Ustawa z 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* – najważniejszy dokument regulujący instytucjonalne aspekty funkcjonowania uczelni – w art. 8 p. 6 mówi: „Uczelnia może prowadzić studia podyplomowe w zakresie związanym z prowadzonymi przez nią kierunkami studiów” (chodzi o studia licencjackie, inżynierskie lub magisterskie, na których prowadzenie uczelnia uzyskała stosowne uprawnienia od właściwego ministra). W tym samym artykule, w punkcie 7, ustawa mówi: „Jeżeli program studiów podyplomowych wykracza poza zakres, o którym mowa w ust. 6, do prowadzenia tych studiów wymagana jest zgoda ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego wydana po zasięgnięciu opinii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego” (*Prawo...* 2005). Tym samym ustawodawca w pewien sposób krępuje niepotrzebnymi ograniczeniami instytucjonalnymi funkcjonowanie tak płynnej, dynamicznie zmieniającej się sfery, jaką jest kształcenie na studiach podyplomowych².

Rosnąca popularność studiów jednosemestralnych może świadczyć o uelastycznianiu się rynku i zdecydowanie większej niż dotychczas nieprzewidywalności, wymagającej od menedżerów coraz szybszych reakcji. Nie służą temu z pewnością wspomniane wcześniej zapisy art. 8 ustawy, gdyż gwarancją odpowiednio wysokiego poziomu studiów podyplomowych jest nie zbieżność tematyczna ze studiami licencjackimi, inżynierskimi czy magisterskimi, lecz doskonale dopracowany, nowoczesny program i wyspecjalizowana kadra dydaktyczna, mająca ogromne doświadczenie w sektorze przedsiębiorstw lub w administracji publicznej. Tym samym nadmierna instytucjonalizacja i niepotrzebne rozporządzenia (skądinąd w prosty sposób omijane przez uczelnie – udowodnienie, że dany kierunek studiów podyplomowych nie ma żadnego związku z prowadzonymi dotąd studiami pierwszego lub drugiego stopnia w większości przypadków wydaje się niemożliwe) w żaden sposób nie przyczynia się do doskonalenia procesu kształcenia, tworząc jedynie niepotrzebne ograniczenia. Z drugiej strony, obowiązująca ustawa *Pr-*

² Warto dodać, że coraz większą popularnością cieszy się kształcenie na jednosemestralnych studiach podyplomowych, trwających np. od marca do czerwca. Tego typu formę kształcenia proponują m.in. Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie (podyplomowe studia jednosemestralne z dziedziny bezpieczeństwa i higieny pracy, logistyki czy niezwykle popularne – ze względu na uregulowania prawne zwalniające absolwentów tego kierunku, ubiegających się o licencję Ministra Finansów na usługowe prowadzenie biura rachunkowego, ze skomplikowanych egzaminów prowadzonych pod auspicjami Ministerstwa Finansów – podyplomowe studia rachunkowości), Szkoła Główna Handlowa w Warszawie (jednosemestralne studia podyplomowe z dziedziny *public relations*; do tej pory uruchomione zostały już 22 edycje tego programu).

wo o szkolnictwie wyższym dopuszcza jednak pewną autonomię instytucjonalną uczelni, chociażby w obrębie działalności badawczo-rozwojowej. Na mocy ustawy szkoły wyższe mogą tworzyć np. akademickie inkubatory przedsiębiorczości oraz centra transferu technologii.

Obecnie następuje bardzo wyraźne przededefiniowanie i jednocześnie specjalizacja funkcji personalnych oraz kompetencji w uczelniach, zwłaszcza niepublicznych, jako strategia budowania przewagi konkurencyjnej. Do szkolnictwa wyższego wprowadzane są typowe metody zarządzania stosowane z powodzeniem w biznesie. Jak pisze Krzysztof Leja (2003, s. 33), obecnie rozważany jest dylemat dotyczący wyboru między „uniwersytetem przedsiębiorczym” (*entrepreneurial university*) a traktowaniem uniwersytetu jak typowe przedsiębiorstwo (*university enterprise*). Guy Neave i Frans van Vught (1991) zaproponowali tzw. przedsiębiorczy model zarządzania uczelnią, który zakłada przetransponowanie w obręb szkół wyższych organów zarządczych typowych dla sektora przedsiębiorstw. I tak, ich zdaniem, w przedsiębiorczym modelu zarządzania uczelnią najistotniejsze są (za: Wnuk-Lipińska 1993, s. 80):

- tworzenie rad uczelni (większość członków tych rad to osoby spoza uczelni, mające wysokie kompetencje);
- oparcie działalności na sformułowanej misji oraz instytucjonalnym planie strategicznym;
- stopniowe wdrażanie technik zarządzania stosowanych w biznesie (np. *Total Quality Management* – TQM).

Najbardziej widoczne staje się rozdzielenie i zróżnicowanie zadań podejmowanych przez uczelnie niepubliczne na zadania naukowo-dydaktyczne i zadania *stricte* menedżerskie (zaznaczam jednocześnie, że nie jest to regułą). Do tej pory za całokształt polityki edukacyjno-naukowo-rozwojowej uczelni odpowiadały jej formalne, „naukowe” władze: rektor, prorektorzy, kadra profesorów, szefowie katedr, dziekani. Obecnie w niektórych niepublicznych szkołach wyższych głównodowodzącymi stają się często menedżerowie edukacji (z reguły są to założyciele uczelni, choć niekoniecznie), mający prorynkowe podejście do kwestii edukacji oraz rozeznanie w zagadnieniach promocji, marketingu, systemów jakości, najnowszych, światowych trendów w zarządzaniu, zarządzania strategicznego i międzynarodowego, wymiany międzynarodowej, TQM, *public relations*, funduszy europejskich oraz różnego typu programów pomocowych krajowych i zagranicznych (np. Socrates-Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet). Z wyjątkiem sytuacji, gdy przedstawiciele środowiska naukowego cechują wybitne zdolności menedżerskie, w wielu przypadkach nawet role członków najwyższych władz uczelnianych (łącznie z rektorem i prorektorami) ograniczają się do funkcji reprezentacyjnej (inauguracje, przemowy, odczyty, konferencje, sygnowanie swym nazwiskiem publikacji, podpisywanie gotowych dokumentów) i dydaktycznej.

Szkoły wyższe – zarówno publiczne, jak i niepubliczne – mogą być beneficjentami dotacji z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej i to właśnie napływ unijnych dotacji wymusił na uczelniach aktualizację strategii zarządzania. Uczelnie – często nieprzygotowane do wyzwania, jakim jest zarządzanie projektami (których wartość niejednokrotnie opiewa na kilkanaście lub kilkadziesiąt milionów złotych) – musiały się odnaleźć w nowych realiach, korzystając z doświadczeń tych instytucji, które dotąd zdołały wypracować *know-how*. Implementacja zarządzania projektami (*Project Management*) do polskich uczelni jest ele-

mentem zwiększania sprawności działania i poszukiwania nowych rozwiązań organizacyjno-biznesowych w obliczu „uogólnionej niepewności” i ogromnej dynamiki zmian na rynku. Już sam fakt, że zarządzanie projektami wymaga umiejętności oraz metod koordynacji (łącznie z wykorzystaniem programów komputerowych wspomagających to zarządzanie) stosowanych przy zarządzaniu typowymi (niekoniecznie europejskimi) projektami przyczynia się do wdrożenia w uczelniach najnowszych rozwiązań światowych. Zdaniem Wojciecha Cielickiego (2006, s. 34): „zarządzanie projektami staje się powszechnym narzędziem towarzyszącym innowacyjności i sprawności działania”. Tym samym polskie uczelnie realizujące projekty implementują nowe rozwiązania organizacyjne, np. w zakresie zarządzania kadrami, a w efekcie w miejsce skostniałej struktury o ściśle zdefiniowanych rolach pojawia się struktura nowoczesna i płynna: organizacja pracy wokół zespołów zadaniowych, realizujących od początku do końca dany projekt, łatwo adaptujących się do nowych ról zawodowych. Potencjał uczelni pozwala na zapewnienie w możliwie jak największym stopniu samoorganizacji, elastycznego projektowania organizacji, incydentalnego (a nie nakazowo-rozdzielczego) rozbudowywania zespołów o dodatkowe funkcje, np. w związku z realizacją nowego projektu badawczego, co jest symptomatyczne dla nowoczesnego uniwersytetu opartego na wiedzy (por. Leja 2003, s. 17). Rozwiązania te są z powodzeniem stosowane nawet w najbardziej prestiżowych firmach doradczo-konsultingowych i dzięki nim uczelnie zacieśniają swoje powiązania z sektorem przedsiębiorstw, na zasadzie obojmych korzyści: uczelnie aktualizują posiadaną wiedzę poprzez konfrontowanie jej ze zmianami zachodzącymi w gospodarce, a jednocześnie włączają się w aktywne kształtowanie relacji gospodarczych (por. Cielicki 2006, s. 35). Centrum dyspozycyjnym jest tu Project Management Institute z siedzibą w Stanach Zjednoczonych, którego zadaniem jest standaryzacja wiedzy (jak dotąd bardzo amorficznej) z zakresu zarządzania projektami, także w obszarze stosowanej terminologii. Mówiąc o terminologii, warto wspomnieć, cytując Petera Druckera (2002, s. 69), że niewiele ponad dwadzieścia lat temu stosowanie terminu „zarządzanie” w odniesieniu do instytucji niedochodowych (w tym szkół wyższych) uznawano za co najmniej nieadekwatne.

Proces boloński

Ramowym odniesieniem dla europejskiego wymiaru instytucjonalnego polskich szkół wyższych są zachodzące obecnie na kontynencie europejskim procesy noszące wspólną nazwę „proces boloński”. I choć pewne postulaty tego procesu – takie jak konieczność wydawania przez szkoły wyższe suplementu do dyplomu czy przeliczanie punktów ECTS – uczelnie traktują przeważnie jako „zło konieczne”, to jednak wiele innych postulatów stanowi wyraz nieuchronności przemian w szkolnictwie wyższym, które już zachodzą i które nastąpią w ciągu najbliższych lat. Wiele założeń procesu bolońskiego koresponduje z wcześniejszymi rozważaniami prowadzonymi w kontekście teorii instytucji i instytucjonalizacji. Analiza najważniejszych założeń procesu bolońskiego (mającego na celu utworzenie do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego) utwierdza w przekonaniu, jak duża jest potrzeba i presja zmian w szkolnictwie wyższym. Takie postulaty jak wprowadzenie przejrzystych i porównywalnych systemów stopni oraz wdrożenie suplementu do dyplomu, przyjęcie systemu kształcenia opartego na dwóch głównych poziomach (licen-

cjackim i magisterskim), powszechne stosowanie systemu punktów kredytowych (ECTS), promowanie mobilności studentów i nauczycieli akademickich oraz współpracy europejskiej, a także europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego (zwłaszcza w zakresie rozwoju zawodowego, mobilności oraz zintegrowanych programów kształcenia, szkolenia i badań) włączają instytucje szkolnictwa wyższego w sferę ożywionej współpracy na poziomie europejskim. I choć można usłyszeć głosy, że postulaty procesu bolońskiego stanowią jedynie wyartykułowanie „fermentu”, jaki od lat panuje w szkolnictwie wyższym w Europie, to z drugiej strony można śmiało stwierdzić, że bagatelizowanie międzynarodowych uwarunkowań kształcenia wcześniej czy później wyłączy uczelnię spoza obiegu rynkowego, w konsekwencji odsuwając ją w niebyt. Ożywiona współpraca międzynarodowa w obszarze szkolnictwa wyższego tworzy pewnego rodzaju strukturę sieciową, w której wzajemne relacje i oddziaływania tworzą nową jakość w zarządzaniu, a w konsekwencji powołują do istnienia zupełnie nowy typ instytucji, funkcjonujący na zasadzie specyficznego konglomeratu najlepszych rozwiązań, struktur organizacyjnych i relacji z otoczeniem.

Kierunki zmian zachodzących w szkolnictwie europejskim dość mocno naruszają instytucjonalne zręby polskich uczelni – być może dlatego wielu naukowców odnosi się do procesu bolońskiego z chłodną rezerwą. Z drugiej strony, badacze wskazują, że spójność instytucjonalna polskich szkół wyższych z systemami obowiązującymi na uczelniach zagranicznych jest warunkiem zapewniającym efektywność funkcjonowania polskich instytucji szkolnictwa wyższego (por. Morawski 1999, s. 151). Uznawalność dyplomów i okresów kształcenia za granicą to najbardziej oczywiste przykłady. Zdaniem Karola Sauerlanda (2006, s. 96) proces boloński stanowi skrzyżowanie francuskiego modelu edukacji z tradycją humboldtowską. Studia licencjackie (jednokierunkowe) są odpowiednikiem modelu francuskiego, a studia magisterskie – składające się z części teoretycznej, metodologicznej i praktycznej – nawiązują bezpośrednio do tradycji humboldtowskiej. Proces boloński zakłada interdyscyplinarne podejście do kształcenia oraz elastyczne podejście do nauki, które ma na celu wyrobienie umiejętności uczenia się, korzystania z dostępnych pomocy naukowych, krytycznego podejścia do rzeczywistości. Interdyscyplinarność skutkuje przede wszystkim zmianami w wewnętrznej strukturze uczelni. Powstają niekiedy jednostki większe od katedr czy nawet instytutów, a najlepszą tego egzemplifikacją są uczelnie angielskie i holenderskie. Jednak, zdaniem Sauerlanda, głównymi rozgrywającymi w szkołach wyższych będą w procesie bolońskim studenci, i to od ich wyborów będzie w dużej mierze zależeć kształt uczelni i profil kształcenia. A zatem następuje odwrócenie tradycyjnego modelu zależności: funkcja regulacyjna uczelni zostaje ograniczona na rzecz funkcji usługowej. Proces boloński zakłada ujednoczenie i porównywalność modeli kształcenia w Europie. Nie pozostanie to bez wpływu na kształt instytucjonalny szkół wyższych. Interdyscyplinarność pociąga bowiem za sobą wiele koniecznych zmian, takich jak chociażby otwarcie się szkoły wyższej na zewnątrz i pogłębienie relacji z otoczeniem, łącznie z angażowaniem specjalistów dotąd nie związanych z uczelnią – w imię interdyscyplinarności kształcenia.

Regionalny uniwersytet globalny – wizja nowych czasów

Oprócz tendencji do umiędzynaradawiania szkolnictwa wyższego wielu obserwatorów zmian w edukacji zauważa tendencje odwrotne: do regionalizacji tego szkolnictwa. Odnosząc się do prowadzonych tu rozważań, można stwierdzić, że oprócz presji do nadania szkolnictwu wyższemu charakteru międzynarodowego wiele szkół wyższych coraz bardziej włącza się w życie społeczne, kulturalne lub naukowe regionu, w którym funkcjonuje. Uczelnie zatem zaczynają funkcjonować w dwóch płaszczyznach jednocześnie: regionalnej i międzynarodowej, niejako z pominięciem płaszczyzny narodowej.

W Dokumencie UNESCO zatytułowanym *Framework for Priority Action for Change and Development of Higher Education* (1998) stwierdza się, że istotnym celem rządu i przywódców politycznych powinno być opracowanie takich innowacyjnych schematów działania instytucji szkolnictwa wyższego i innych instytucji społecznych, które zapewnią efektywny wkład uczelni w rozwój lokalny i regionalny. Można to także odnieść do koncepcji Europy jako „Europy regionów”. Początkowo idea ta odnosiła się do instytucjonalizacji na płaszczyźnie unijnej: jednym z celów Unii Europejskiej jest stworzenie i promowanie niższych szczebli politycznych, tak aby władza była bliżej obywateli. Ponadto regiony UE mają swój organ przedstawicielski w instytucjonalnych strukturach Unii: Komitet Regionów, dzięki czemu przedstawiciele ponad dwustu unijnych regionów mogą mieć rzeczywisty wpływ na decyzje zapadające w Brukseli (por. *Samorządy...* 2007).

Jeszcze do niedawna szkoły wyższe postrzegano jako typ instytucji, które są autonomiczne i funkcjonują raczej na płaszczyźnie narodowej, a nie regionalnej. Obecnie następują wielkie zmiany w tym zakresie. W opracowaniach poświęconych szkolnictwu wyższemu funkcjonuje już pojęcie „trzecia rola” – *third role* (*The Response...* 1999) na określenie instytucjonalnych zadań szkoły wyższej, która, oprócz prowadzenia działalności dydaktycznej i badań naukowych, powinna uczestniczyć w rozmaitych w działaniach na rzecz regionu. Nie powinno się to odbywać wyłącznie poprzez kształcenie kadr na potrzeby regionu zgodnie z założeniami modelu edukacji obywatelskiej (*education for citizenship*), lecz głównie poprzez współpracę szkół wyższych z regionalnymi organizacjami promocyjnymi i agencjami rozwoju, dostarczanie rzetelnych opracowań i analiz, przyczynianie się do ożywienia gospodarczego w regionie. John Davies (1998) wskazuje na konieczność wychodzenia przez szkoły wyższe naprzeciw potrzebom społeczności lokalnych oraz angażowania się w ożywiony dialog z regionalnymi interesariuszami (*stakeholders*). Szkoły wyższe, które zlekceważą współczesny wymóg szeroko zakrojonej współpracy z partnerami społecznymi, ekonomicznymi i kulturalnymi, będą skazane na marginalizację (por. Davies 1998). Na przykład w Południowej Australii wszystkie uniwersytety są czynnie zaangażowane w prace Instytutu Przywództwa (Institute of Leadership), którego zadaniem jest rozwijanie umiejętności menedżerskich wśród kadr regionalnych (*The Response...* 1999, s. 94). W Narodowym Uniwersytecie Cork w Irlandii została powołana Inicjatywa na rzecz Strategii Regionalnej i, dzięki partnerstwu oraz ściśtemu współdziałaniu (a także wkładowi finansowemu) z lokalnymi władzami samorządowymi, władzami miasta i członkami izb gospodarczych, współpraca mogła zaowocować wymiernymi działaniami na rzecz podtrzymywania szybkiego tempa rozwoju regionalnego, poprzez prowadzenie form kształcenia odpowiadających potrzebom regionalnym czy prowadzeniem newslettera, w którym zawarte były informacje odnoszące się do zagadnień rozwoju regionalnego

(por. *The Response...* 1999, s. 95). Z kolei w Stanach Zjednoczonych istnieją dwa programy rządowe mające na celu integrowanie i koordynację działań wolontarystycznych prowadzonych w uczelniach na rzecz społeczności lokalnych: Campus Compact oraz The Campus Outreach Opportunity League (COOL). Instytucje szkolnictwa wyższego mogą się przyczynić do ożywienia w regionie także poprzez działania na rzecz kultury, tym samym wykraczając poza dotychczasowe ramy instytucjonalne szkoły wyższej. Wymownym przykładem jest University of Warwick w Wielkiej Brytanii. Integralną częścią tej uczelni jest Warwick Arts Centre, które jest największym (po Londynie) tego typu centrum sztuki w Wielkiej Brytanii przyciągającym około 250 tys. turystów w ciągu roku i posiadającym salę koncertową, dwa teatry, kino, galerię sztuki, centrum muzyki oraz księgarnię (*The Response...* 1999, s. 97). Powodując ożywienie w regionie, Centrum przełamało tym samym izolację od lokalnej społeczności. Z kolei częścią The University of New England w Australii jest Centrum Zasobów Historycznych, które, wśród ważnych dokumentów mówiących o przeszłości regionu i umożliwiających badania historyczne, zawiera wiele bezcennych źródeł na temat przeszłości i kultury Aborygenów. Uczelnia powołała do istnienia Centrum Kultury Aborygenów, tym samym przyczyniając się do poprawy relacji między Aborygenami i szerszą społecznością (*The Response...* 1999, s. 98).

Szkoły wyższe coraz bardziej starają się odpowiadać na potrzeby społeczności lokalnych, współpracować z samorządami czy instytucjami otoczenia biznesu. Jak pisze Aleksander Kobylarek (2005, s. 33): „przez dłuższy czas środowisko naukowe nie mogło sobie poradzić z teoretycznym uzasadnieniem koncepcji Humboldta, sprowadzonej do łączenia funkcji edukacyjnej i badawczej jako ściśle powiązanych w ramach tej samej instytucji”. Współczesne szkolnictwo wyższe wykracza poza ten model; można dostrzec z jednej strony tendencje do nawiązywania współpracy z zagranicznymi uczelniami, przedsiębiorstwami lub instytucjami naukowo-badawczymi, z drugiej – do zacieśniania współpracy z lokalnym sektorem gospodarczym. W Polsce ta tendencja zapewne będzie narastać. W programach operacyjnych, w ramach których redystrybuowane będą środki z funduszy strukturalnych Unii Europejskiej w Polsce w okresie programowania 2007–2013, położony został szczególnie akcent na współpracę uczelni z sektorem gospodarczym, głównie na współpracę o znaczeniu regionalnym. Tendencje do regionalizacji kształcenia są wyraźne w całej Unii Europejskiej. O odchodzeniu od humboldtowskiego modelu uniwersytetu świadczy coraz większe różnicowanie działalności placówek uniwersyteckich, które stają się wyspecjalizowanymi ośrodkami funkcjonującymi wokół pewnych szczególnych obszarów kompetencji. Szkoły wyższe niejednokrotnie przyczyniają się w ten sposób do realizacji strategii rozwoju regionalnego, np. organizując różnego typu formy kształcenia dla dorosłych, zgodnie z potrzebami regionalnego rynku zatrudnienia. Tym samym uczelnie przestają stanowić tylko i wyłącznie bazę dla dydaktyki i działalności badawczo-naukowej. Siła regionów ma tkwić w ich zróżnicowaniu, a zatem wiedza generowana przez uczelnie nie będzie wiedzą z kręgu „wielkich narracji” współczesnego świata, lecz wiedzą użytkową z perspektywy społeczności lokalnej, „kompatybilną” z potencjałem regionu, wspomagającą wypełnianie regionalnych strategii rozwoju.

Podsumowanie

Na pytanie, jaka będzie „przyszłość instytucjonalna” szkół wyższych, nie sposób udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Co gorsza, wszelkie długofalowe prognozy w tym aspekcie często rodzą podejrzenia o czystą spekulację. Wyciągając jednak wnioski z dynamiki zmian w obszarze edukacji, można bez wątplenia stwierdzić, że przypadek uczelni może być doskonałym *case study*, jak współcześnie nie należy podchodzić do zagadnień instytucjonalizacji. Ujęcie „zadaniowe” z pewnością lepiej określi status wielu współczesnych instytucji niż podejście „strukturalne”; struktura sama w sobie jest tworem sztucznym i dopiero dokładna diagnoza wszelkiego typu interakcji z otoczeniem czyni rozważania na temat instytucjonalizacji uzasadnionymi. Niewybaczalne jest też pomijanie kontekstu międzynarodowego (w rozumieniu zdecydowanie szerszym niż tylko europejski) lub bagatelizowanie szybko postępujących tendencji do regionalizacji. Ponadto znacznie cenniejsze niż prognozowanie przyszłości uniwersytetów są rzetelne międzynarodowe opracowania porównawcze, wraz ze wskazaniem implementacji doskonałych rozwiązań instytucjonalnych na całym świecie, co z pewnością przyniosłoby wymierne korzyści także polskim badaniom nad instytucjonalizacją. Szczególnie doskwiera brak analiz porównawczych między uczelniami europejskimi a amerykańskimi. Jest bowiem więcej niż pewne, że to z potężnymi (nie tylko w sensie intelektualnym, ale również finansowym) uczelniami ze Stanów Zjednoczonych przyjdzie już wkrótce konkurować wielu uczelniom europejskim, w tym również polskim. I tym razem zmiana instytucjonalna dokona się zapewne, jak twierdzi Witold Morawski (1999, s. 11), metodą prób i błędów.

Literatura

Biały K. 2006

Szkolnictwo wyższe w Polsce w warunkach rynkowych a proces budowy społeczeństwa opartego na wiedzy – kilka uwag krytycznych, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/28.

Cielicki W. 2006

Project Management platformą komunikacji szkół biznesowych z organizacjami rynkowymi, „Master of Business Administration”, nr 5.

Davies J.L. 1998

The Public Role of the University: The Dialogue of Universities with Their Stakeholders: Comparison between Different Regions of Europe, The European Rectors Conference (CRE), Strasbourg.

Drucker P. 1999

Spółeczeństwo pokapitalistyczne, przekład G. Karnas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Drucker P. 2000

Zarządzanie w XXI wieku, przekład B. Kacprzyńska, Muza SA, Warszawa.

Drucker P. 2002

Myśli przewodnie Druckera, przekład A. Doroba, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa.

Framework... 1998

Framework for Priority Action for Change and Development of Higher Education, UNESCO, Paris.

Kobylarek A. 2005

Redefinicja funkcji szkół wyższych z punktu widzenia interesów lokalnych (teoria mostu), „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/26.

Kozyr-Kowalski S. 2005

Uniwersytet a rynek, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.

Koźmiński A.K. 2004

Zarządzanie w warunkach niepewności. Podręcznik dla zaawansowanych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kwiatkowski S. 2001

Szkoły wyższe – przykład organizacji nieinteligentnych?, w: *Tworzenie organizacji*, praca zbiorowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.

Leja K. 2003

Instytucja akademicka. Strategia, efektywność, jakość, Wydawnictwo Gdańskie Sp. z o.o., Gdańsk.

Leja K. 2006

Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/28.

Morawski R.Z. 1999

Kryteria funkcjonowania instytucji akademickich, w: J. Woźnicki (red.): *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Morawski W. 1999

Zmiana instytucjonalna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Nalepka A. 2001

Struktura organizacyjna, Wydawnictwo Antykwa, Kraków.

Neave G., Van Vught F.A 1991

Prometheus Bound. The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe, Oxford.

Nosowski W. 1999

Struktury organizacyjne zachodnioeuropejskich instytucji akademickich, w: R.Z. Morawski (red.): *Efektywność funkcjonowania zachodnioeuropejskich instytucji akademickich*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Prawo... 2005

Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawa z 27 lipca 2005 r., DzU 2005, nr 164, poz. 1365.

[The] Response... 1999

The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs, OECD, Paris.

Rola... 2003

Rola uniwersytetów w Europie wiedzy, Komisja Europejska, Bruksela (http://www.menis.gov.pl/wspolpraca/unia_europejska/rolauniw.php).

Samorządy... 2007

Samorządy w Unii Europejskiej, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa.

Sauerland K. 2006

Idea uniwersytetu – aktualność tradycji Humboldta?, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/28.

Soto H. de 2003

Tajemnica kapitału, przekład Sz. Czarnik, Fijor Publishing, Warszawa.

Thorens J. 2006

Liberties, Freedom and Autonomy: A Few Reflections on Academia's Estate, „Higher Education Policy”, t. 19, nr 1.

Wnuk-Lipińska E. 1993

Jakość w szkolnictwie wyższym – mechanizmy oceny, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.