

JULITA JABŁECKA
Uniwersytet Warszawski

POLITYKA UNII EUROPEJSKIEJ WOBEC UNIwersYTETÓW W BUDOWANIU GOSPODARKI OPARTEJ NA WIEDZY (GOW)

Streszczenie

W niniejszym opracowaniu staram się pokazać zaangażowanie Unii Europejskiej w proces budowy europejskiej gospodarki opartej na wiedzy i jej politykę wobec uniwersytetów w procesie budowy europejskiej gospodarki opartej na wiedzy i wyjaśnić cztery tezy.

– W polityce unijnej wobec uniwersytetów europejskich w ramach tworzenia gospodarki opartej na wiedzy Komisja Europejska (KE) stara się wpłynąć nie tylko na uwarunkowania zewnętrzne działalności uniwersytetów, w tym charakter relacji między uczelniami, a rządami państw członków Unii, ale także na uwarunkowania wewnętrzne pod hasłem modernizacji uniwersytetów

– Ingerencja Unii Europejskiej obejmuje nie tylko problemy leżące formalnie w jej kompetencjach, ale także w sposób pośredni kwestie nie objęte jej uprawnieniami (kształcenie na poziomie wyższym należy do kompetencji rządów krajowych członków UE), chociaż oficjalnie realizuje zasadę tzw. otwartej koordynacji

– Zarówno treść, jak i język dokumentów Komisji Europejskiej dotyczących uniwersytetów, a związanych z realizacją strategii Lizbońskiej i budową GOW znajduje się wyraźnie pod wpływem innych równoległych procesów przełomu tysiąclecia tzn. dominacji idei neoliberalizmu, postępującej globalizacji oraz nowego zarządzania sferą publiczną (NPM).

– Retoryka i argumentacja dokumentów unijnych często wyraźnie odbiega od języka jakim posługują się przedstawiciele uniwersytetów. Przykłady takich językowych i merytorycznych rozbieżności można zaobserwować śledząc sta-

nowiska Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów EUA zajmowane wobec kolejnych kluczowych dokumentów Komisji Europejskiej.

Słowa kluczowe: uniwersytet, gospodarka oparta na wiedzy, Unia Europejska, neoliberalizm, globalizacja, nowe zarządzanie sferą publiczną.

WSTĘP

Budowa gospodarki opartej na wiedzy (GOW) postrzegana jest jako kierunek w procesie spontanicznego rozwoju gospodarki ale także jako świadome konstruowanie warunków umożliwiających ten rozwój w procesie politycznym na poziomie międzynarodowym i w poszczególnych krajach. Zapowiedziana w unijnej Strategii Lizbońskiej w 2000 r. budowa gospodarki opartej na wiedzy w Europie postawiła uniwersytety w roli kluczowego aktora w tym procesie. Aby mogły one aktywnie w nim uczestniczyć konieczne jest stworzenie warunków umożliwiających wzrost ilościowy i jakościowy zadań. Powstaje jednak pytanie czy uniwersytet powinien nie tylko zwiększyć efektywność i wielkość zadań, czy także dokonać zmiany profilu działania, stać się elementem w procesie wytwarzania wiedzy użytecznej i produkcji absolwentów dostosowanych do oczekiwań rynku pracy, jak chcą to widzieć pragmatycy z organizacji między narodowych a często także politycy poszczególnych państw.

W niniejszym opracowaniu staram się pokazać zaangażowanie Unii Europejskiej w proces budowy europejskiej gospodarki opartej na wiedzy i jej politykę wobec uniwersytetów europejskich i wyjaśnić cztery podstawowe tezy.

1. Polityka unijna wobec uniwersytetów europejskich w ramach tworzenia gospodarki opartej na wiedzy wykracza poza stawianie większych zadań i intensyfikację działalności: Komisja Europejska (KE) stara się wpłynąć nie tylko na uwarunkowania zewnętrzne działalności uniwersytetów, w tym charakter relacji między uczelniami, a rządami państw członków Unii, ale także na uwarunkowania wewnętrzne (struktury, system zarządzania) pod hasłem modernizacji uniwersytetów.

2. Ingerencja Unii Europejskiej obejmuje nie tylko problemy leżące formalnie w jej kompetencjach, ale także w sposób pośredni kwestie nie objęte jej uprawnieniami (kształcenie na poziomie wyższym należy do kompetencji rządów krajowych członków UE), chociaż oficjalnie realizuje zasadę tzw. otwartej koordynacji.

3. Zarówno treść, jak i język dokumentów Komisji Europejskiej dotyczących uniwersytetów, a związanych z realizacją strategii Lizbońskiej i budową GOW

znajduje się wyraźnie pod wpływem innych równoległych procesów przełomu tysiąclecia tzn. dominacji idei neoliberalizmu, postępującej globalizacji oraz nowego zarządzania sferą publiczną (NPM). Postulaty Komisji Europejskiej wobec uniwersytetów w mniejszym stopniu wiążą się z samą budową GOW, aniżeli podporządkowaniem modelu uniwersytetu wyżej wymienionym procesom.

4. Retoryka i argumentacja dokumentów unijnych często wyraźnie odbiega od języka jakim posługują się przedstawiciele uniwersytetów. Przykłady takich językowych i merytorycznych rozbieżności można zaobserwować śledząc stanowiska Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów EUA zajmowane wobec kolejnych kluczowych dokumentów Komisji Europejskiej.

PRZEMIANY SPOŁECZNO-GOSPODARCZE NA PRZEŁOMIE TYSIĄCLECIA I TWORZENIE GOW

Literatura na temat „gospodarki opartej na wiedzy” jest już dość obszerna, choć większość publikacji pojawiła się stosunkowo niedawno, w ciągu ostatnich dwóch dekad. Zajęcie się problematyką gospodarki opartej na wiedzy przez ekonomistów, socjologów, psychologów, informatyków i przedstawicieli innych dyscyplin nauki było reakcją na gwałtowność, radykalność, szybkość i zakres przemian jakie zachodzą w gospodarce, społeczeństwie, nauce i technice w ciągu ostatniego ćwierćwiecza, a także wzrost ich wzajemnych powiązań. Ale już znacznie wcześniej, bo w latach siedemdziesiątych ukazały się pierwsze nieliczne wówczas opracowania prezentujące rozwijające się wówczas poglądy dotyczące roli wiedzy w gospodarce, a szczególnie prognozy dalszego rozwoju powstających trendów w gospodarce i technice (por. Bell, 1973). Jednakże dopiero w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych termin gospodarka oparta na wiedzy upowszechnił się w literaturze.

„Istnieje wiele pojęć na określenie gwałtownych przemian zachodzących w gospodarce i sposobie życia obecnego pokolenia. Peter Drucker mówi o społeczeństwie postkapitalistycznym (*post-capitalist society*), Daniell Bell o „społeczeństwie postindustrialnym” (*post-industrial society*), Alvin Toffler o „trzeciej fali” (*third wave*), Manuel Castells o „gospodarce sieciowej” i „społeczeństwie sieciowym” (*network economy, network society*), Don Tapscott o „gospodarce cyfrowej” (*digital economy*), Charles Handy o „wieku niepewności” (*age of unreason*), Lester Thurow o „gospodarce opartej na wiedzy” (*knowledge-based economy*), John Naisbitt o „społeczeństwie wiedzy” (*knowledge society*), Taichi Sakaiya o „społeczeństwie doceniającym wiedzę: (*knowledge-value society*),

Charles Savage o „erze wiedzy” (*knowledge era*). Inne, równie popularne określenia to: „era informacyjna” i „społeczeństwo informacyjne”, „wiek technologiczny”, „gospodarka niematerialna”, post-fordyzm”, „post-taylorizm”, „gospodarka połączeń” (*connected economy*), „gospodarka napędzana wiedzą” (*knowledge-driven economy*).” [IZW 2002:10]. Stosuje się także określenia cybergospodarka, nowa gospodarka, ekonomia wiedzy [Mikuła 2006: 19] czy społeczeństwo uczące się [OECD 2000]. Jak widać, nie ma jednego terminu na określenie aktualnych ogromnie złożonych przemian ekonomicznych, kulturowych i technologicznych i mimo przyrastającej lawinowo literatury nadal brakuje systematycznej porównawczej analizy pojęcia GOW i innych terminów.

Brak także jednej wspólnej definicji gospodarki opartej na wiedzy. Określa się ją często w ujęciu makro, poprzez charakterystykę opisową cech lub analizuje wskaźniki liczbowe wskazujące stan zaawansowania budowy takiej gospodarki. Przedstawia się też ujęcia mikro, poprzez cechy organizacji opartych na wiedzy (głównie przedsiębiorstw) działających w takiej gospodarce.

DEFINICJE OPISOWE GOW

Definicje opisowe przedstawionych wyżej określeń dotyczących przemian społeczno-gospodarczych z przełomu XX i XXI wieku pozwalają wykazać różnice dotyczące ważności i zakresu zjawisk opisywanych tymi terminami. I tak np. termin nowa ekonomia zawiera w sobie zarówno wizję jak i teorię dotyczącą problematyki makro- i mikro-ekonomicznej [Kisielnicki 2002: 154]. „Zasadniczą różnicą między nową ekonomią a ekonomią klasyczną (operującą kategorią trzech czynników wytwórczych: praca – kapitał – ziemia) jest założenie, że wiedza jest podstawowym czynnikiem wytwórczym w sensie jej decydowania o sposobie racjonalnego wykorzystania podstawowych czynników wytwórczych [Moszkowicz, Moszkowicz 2002: 475; cyt. za: Mikuła 2006: 20].

Natomiast gospodarkę opartą na wiedzy Komitet Rozwoju Ekonomicznego Australii definiuje jako gospodarkę w której produkcja, dystrybucja i wykorzystanie wiedzy jest główną siłą napędową wzrostu, kreowania bogactwa i zatrudnienia we wszystkich przemysłach [Herman 2003: 141; cyt. za: Mikuła 2006]. Również definicje GOW oparte na jej charakterystyce różnią się zależnie od znaczenia przypisywanego konkretnym cechom. Poniżej dla ilustracji przedstawiam definicje trzech autorów [cyt. za: Mikuła 2006: 20–21].

Według Zienkowskiego [2003: 15] GOW jest to gospodarka w której wiedza jako taka (nakłady i stan wiedzy) staje się ważniejszym od nakładów i stanu (wo-

lumenu) środków trwałych czynnikiem determinującym tempo rozwoju i poziom rozwoju gospodarczego .

Według Kelly [2001: IX] GOW cechuje globalny charakter, faworyzowanie bytów niematerialnych (idei, informacji, powiązań,) i silne wewnętrzne związki.

Z kolei wg Borkowskiej [2001: 11] GOW charakteryzuje:

- wzrost sektora wiedzy, mierzony wzrostem odsetka zatrudnionych w nim pracowników oraz wzrostem udziału w PKB;
 - dominacja kapitału intelektualnego jako czynnika zmian technologicznych;
 - szybkie tempo zmian technologicznych;
 - duża rola technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych w rozwoju innowacji;
 - wzrost roli popytu na kreowanie wiedzy oraz relatywny spadek znaczenia podaży wiedzy w powstawaniu innowacji. (wzrasta znaczenie wiedzy aplikacyjnej tworzonej w organizacjach gospodarczych a zatem rośnie rola organizacji w jej tworzeniu, upowszechnianiu i wdrażaniu);
 - tworzenie wiedzy w procesie interaktywnym, spiralnym, łączącym wiedzę skodyfikowaną i ukrytą;
 - dominacja tworzenia wiedzy w małych i średnich firmach;
- Oprócz definicji opisujących, czym jest gospodarka oparta na wiedzy, opracowano sposoby pomiaru zaawansowania krajów w jej budowie.

METODOLOGIE ILOŚCIOWE OKREŚLAJĄCE STAN ZAAWANSOWANIA BUDOWY GOW

Znaczenie roli gospodarki, opierającej swój rozwój na najważniejszym zasobie – wiedzy jako podstawowym czynniku wytwórczym znalazło wyraz w oficjalnym dokumencie Unii Europejskiej, w tzw. Strategii Lizbońskiej z 2000 roku, której celem ma być „przekształcenie Unii Europejskiej w przeciągu 10 lat w najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarkę opartą na wiedzy w świecie, charakteryzującą się trwałym wzrostem gospodarczym, coraz większą ilością coraz lepszych miejsc pracy oraz większą harmonią społeczną” (*podkreślenie J.J.*).

O wadze zjawiska zwanego GOW świadczy także fakt, że opisem stanu rozwoju gospodarki opartej na wiedzy w różnych krajach zajmują się obecnie najbardziej wpływowe organizacje międzynarodowe, w tym między innymi Bank Światowy, OECD czy Unia Europejska. Stosują one własne metodologie

do pomiaru i opisu GOW oraz rozbudowany system wskaźników (przy czym charakterystyka GOW w poszczególnych krajach za pomocą różnych metodologii daje odmienną kolejność na liście krajów najbardziej zaawansowanych w rozwoju GOW).

Charakterystyka GOW wg Banku Światowego opiera się na tzw. Knowledge Assessment Methodology (KAM) z 2002 r. Jest to ocena stanu rozwoju GOW dla danego państwa, składająca się z 69 wskaźników, mierzących różne aspekty rozwoju gospodarczo-społecznego oraz stopień konkurencyjności kraju. „KAM powstała głównie po to, by umożliwić przeprowadzenie porównania dowolnego państwa z konkurentami, lub krajami uważanymi za wzór do naśladowania. Jest to użyteczne narzędzie do identyfikacji najlepszych praktyk, szans oraz zagrożeń. Wydaje się także niezbędne do określenia celów i kierunku polityki gospodarczej, a także niezbędnych inwestycji” [IZW 2002].

Bank Światowy wyodrębnił ze wszystkich 69 zmiennych 15, które ocenił jako najistotniejsze i stworzył z nich standardowy formularz oceny. Z założenia ma on opisywać najważniejsze zmienne ze wszystkich obszarów i ułatwić posługiwanie się wspomnianym narzędziem oceny KAM. Wyróżnione wskaźniki to:

1. „Średni roczny wzrost PKB w latach 1990–99 (w procentach).
2. Wskaźnik Rozwoju Społecznego na rok 1999 [Human Development Index 1999].
3. Wskaźnik akumulacji kapitału brutto jako procent PKB – średnia z lat 1990–1999.
4. Bariery celne i poza-celne.
5. Prawa własności.
6. Zasady prawne.
7. Liczba badaczy w pracach badawczych i rozwojowych w 1999.
8. Udział produktów wytworzonych w handlu wyrażony jako procent PKB.
9. Liczba publikacji naukowych na milion osób w 1997.
10. Wskaźnik umiejętności czytania i pisanie w 1999 (jako % populacji powyżej 15 roku życia).
11. Wskaźnik zapisów do szkół średnich w 1998 roku.
12. Wskaźnik zapisów do szkół wyższych w 1997 roku.
13. Liczba telefonów ogółem na 1000 mieszkańców w 1999 roku.
14. Komputery na 1000 osób w 2000 roku.
15. Liczba połączeń do Internetu na 10000 mieszkańców w 1999 roku” [cyt. za: Ekspertyza IZW 2002:29].

Znaczenie roli przypisywanej uniwersytetom znajduje przełożenie na trzy spośród wyżej wymienionych 15 zmiennych: 7, 9 i 12, przy czym ten ostatni wskaźnik dotyczy bezpośrednio funkcjonowania szkolnictwa wyższego.

Wskaźniki wyróżnione przez Bank Światowy zostały uporządkowane w ramach sześciu grup, określających różne obszary GOW, takie jak:

- sytuacja ekonomiczna
- infrastruktura instytucjonalna
- polityka regulacyjna
- system innowacyjny
- system edukacyjny
- infrastruktura informacyjna

Metodologia OECD jest w dużym stopniu zbliżona do metodologii Banku Światowego. Autorzy z Instytutu Zarządzania Wiedzą posłużyli się w jej opisie najważniejszą publikacją OECD, poświęconą tematyce GOW, a mianowicie: tekstem: „OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2001 – Towards a knowledge-based economy”.

Według tej metodologii najważniejsze obszary GOW to kolejno:

- tworzenie i dyfuzja wiedzy;
- gospodarka informacyjna;
- globalna integracja działalności gospodarczej;
- struktura gospodarcza i produktywność. [IZW 2002:43).

W ramach tych obszarów OECD (podobnie jak Bank Światowy) stosuje skomplikowany zestaw wskaźników statystycznych.

Metodologia Unii Europejskiej wykorzystuje do określania rozwoju GOW tzw. Kartę Wyników Innowacyjności (*Innovation Scoreboard*) Unii Europejskiej. Polega ona na statystycznej analizie 17 wskaźników w czterech obszarach:

- zasoby ludzkie;
- tworzenie wiedzy;
- przekazywanie i stosowanie nowej wiedzy;
- innowacje finansowe, wyniki i rynek. [IZW 2002:52].

Zadaniem Karty jest ocena osiągnięć, trendów, słabych i mocnych stron poszczególnych gospodarek. Wskaźniki związane bezpośrednio lub pośrednio z działalnością szkolnictwa wyższego, to:

- Liczba absolwentów kierunków technicznych w przedziale wiekowym 20–29 lat
- Odsetek ludności z wykształceniem wyższym (tytuł licencjata lub wyższy) w przedziale 25–64 lat

- Udział w kształceniu ustawicznym (odsetek populacji w wieku 25–64).
- Wydatki publiczne na badania i rozwój jako odsetek PKB.
- Wydatki na badania i rozwój ponoszone przez sektor prywatny jako odsetek PKB.
- Zgłoszone wnioski patentowe w dziedzinie wysokich technologii w Europejskim Biurze Patentowym EPO na milion mieszkańców.
- Zgłoszone wnioski patentowe w dziedzinie wysokich technologii w Amerykańskim Biurze Patentów i Znaków Towarowych na milion [por. EU Innovation Scoreboard 2001].

WPLYW GLOBALIZACJI I IDEOLOGII LIBERALIZMU NA KRYZYS UNIwersYTETÓW

Wśród współczesnych nurtów badań nad szkolnictwem wyższym warto wyróżnić dwa kierunki, wiążące się z tematem tego materiału.

Pierwszy ma charakter teoretyczny (czasem modelowy) i polega na próbie konceptualizacji zjawisk związanych z GOW i umiejscowieniem uniwersytetów w procesie tworzenia gospodarki opartej na wiedzy w szerszym kontekście dotyczącym powstawania społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa uczącego się, a także globalizacji (powstawania globalnej GOW i globalnej konkurencji), neoliberalizmu i wzrostu roli rynku w zarządzaniu sferą publiczną.

Drugi ma węższy charakter i odnosi się do wpływu kształtowania się gospodarki opartej na wiedzy na tożsamość uniwersytetów i jego transformację.

Wg niektórych autorów towarzyszące tworzeniu GOW globalizacja i tendencje neoliberalne powodują trojaki rodzaj kryzys uniwersytetu wynikający z niemożności pogodzenia sprzecznych zadań: kryzys hegemonii, legitymacji oraz kryzys instytucjonalny [Santos 2006: 60 – 61].

Kryzys hegemonii jest wynikiem sprzeczności między tradycyjnymi funkcjami uniwersytetu i przypisanymi mu obecnie. (Występuje on także w formie sprzeczności między modelem uniwersytetu Humboldta i uniwersytetu przedsiębiorczego. Do wątku tego wracam w niniejszym opracowaniu kilkakrotnie). Z jednej strony są to funkcje istniejące od dawna – kształtowanie kultury, krytyczne myślenie i wiedza naukowa i humanistyczna, konieczne do kształcenia elit. Z drugiej jest to wytwarzanie przeciętnych standardów kulturowych i wiedzy instrumentalnej użytecznej przy masowym kształceniu siły roboczej niezbędnej dla rozwoju ekonomicznego. Uniwersytet nie jest w stanie w pełni pogodzić tych funkcji, wobec czego państwo i podmioty gospodarcze poszukują

ich realizatorów poza sferą szkolnictwa wyższego, a uniwersytet traci monopol na kształcenie i badania [Santos 2006; piszą o tym także inni autorzy]. Naciski na uniwersytety ze strony otoczenia oczekującego wiedzy tworzonej szybko, o wartości komercyjnej, pozwalającej na innowacje, dającej się zastosować i tworzonej w określonym kontekście zastosowań prowadzą do nowego trybu jej wytwarzania (tzw. drugi model – Mode 2) [Gibbons, et al. 1994]; inne ujęcie to potrójna spirala wg Etzkowitza [Etzkowitz, Leydesdorff 2000], „pluriversity knowledge” w odróżnieniu od „university knowledge” [por. Santos 2006: 72]. Nowy model wytwarzania wiedzy realizowany jest w uniwersytecie często w powiązaniu z instytucjami spoza uniwersytetu, co sprawia, że uniwersytety mają obecnie konkurentów w tworzeniu nowej wiedzy ważnej dla GOW poza sferą szkolnictwa. Uniwersytet traci również monopol na kształcenie – nowe formy przekazywania wiedzy studentom realizowane są poza sektorem szkolnictwa wyższego (tradycyjnych uniwersytetów) – kształcenie na odległość i kształcenie przez całe życie są prowadzone przez uniwersytety korporacji przemysłowych i organizacje komercyjne.

Kryzys legitymacji wynika stąd, iż uniwersytet z jednej strony kładzie nacisk na wysoki poziom specjalistycznej wiedzy i chroni jej jakość poprzez ograniczenia dostępu i „licencjonowanie” kompetencji; z drugiej strony oczekiwania społeczne i polityczne wobec uniwersytetu dotyczą demokratyzacji uniwersyteckiego kształcenia i wyrównania dostępu dla studentów z niedoreprezentowanych grup o robotniczym czy wiejskim pochodzeniu.

Wreszcie kryzys instytucjonalny jest wynikiem sprzeczności między z jednej strony oczekiwaniem autonomii jako podstawy określania uniwersyteckich wartości i zadań, a z drugiej strony rosnącymi naciskami na przestrzeganie tych samych kryteriów, które kierują prywatnymi firmami – efektywności, wydajności (produktywności) i odpowiedzialności społecznej [Santos 2006: 60–61].

Napięcia wywołuje także powiązany z budową gospodarki opartej na wiedzy neoliberalny model globalizacji, który stworzył teoretyczną podstawę do podważenia oryginalnej intencji polityki naukowej i badawczej i podporządkowanie jej retoryce prywatyzacji i globalnej konkurencji na rynku [Morrow 2006: XXXI]. Neoliberalny atak na autonomię instytucjonalną uniwersytetu i wolność akademicką łączony jest (paradoksalnie) z wolnością jednostki ludzkiej i konkurencją. Tradycyjny cel uniwersytetu (poszukiwanie prawdy) zostaje podważony, bowiem prawda nie jest towarem – nie wiadomo jak ją wycenić, nie można jej sprzedać ani opatentować. Można natomiast handlować wynikami badań mającymi wartość użytkową.

Torres i Rhoads [2006] wymieniają pięć sposobów rozumienia i form globalizacji (globalizacja odgórna, oddolna, wymiana ludzi i idei wraz z ich wpływem na kulturę, globalizacja praw ludzkich oraz międzynarodowej wojny z terroryzmem, por. s. 8–9). Dla celów naszej analizy najbardziej interesująca jest globalizacja odgórna powiązana z ideologią neoliberalną. Ten proces, (często określane także jako tworzenie globalnej gospodarki opartej na wiedzy) kształtują przede wszystkim organizacje ponadnarodowe: Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy OECD, czy Unia Europejska, a jego wpływ na szkolnictwo wyższe jest wyraźny – oznacza on prywatyzację i decentralizację publicznej edukacji, tworzenie standardów kształcenia, silny nacisk na ocenianie i sprawdzanie (*testing*) oraz koncentrację na odpowiedzialności. Specyficzna dla szkolnictwa wyższego wersja globalizacji odnosi się do 4 kierunków reform – dotyczących efektywności i odpowiedzialności (rozliczania się), uniwersalizacji, międzynarodowej konkurencji i prywatyzacji.

Nacisk na efektywność i odpowiedzialność przejawia się w działaniu władz odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w zwiększaniu produktywności kadry akademickiej przy jednoczesnym ograniczaniu nakładów. Znajduje on praktyczny wyraz we. wzroście pensum dydaktycznego, zwiększaniu liczebności zajęć dydaktycznych, rozwijaniu (tańszego) nauczania na odległość.

Zmiany dotyczące akredytacji i uniwersalizacja to rozwój instytucji akredytacyjnych i działania na rzecz standaryzacji i porównywalności programów między krajami (w Europie w ramach procesu bolońskiego); wyrazem tych wysiłków może być także np. propozycja UNESCO powołania międzynarodowej światowej agencji na rzecz zapewniania jakości.

Reformy związane ze zwiększeniem międzynarodowej konkurencyjności uniwersytetów nastawione są na tworzenie mierzalnych wskaźników osiągnięć, wprowadzanie nowych metod nauczania i uczenia się (mające prowadzić do lepszej edukacji przy niższych kosztach), doskonalenie metod selekcji i kształcenia nauczycieli. Cechą charakterystyczną tych działań jest zawodowa orientacja kształcenia i założenie że uniwersytety istnieją po to, by służyć rozwojowi ekonomicznemu i tworzeniu dobrobytu społeczeństwa.

Prywatyzacja szkolnictwa – proces najsilniej związany z neoliberalną doktryną zakłada że rynek jest idealnym regulatorem usług produktów i regulacji kosztów, władze państwowe nie powinny go zastępować w określaniu wysokości czesnego (W wielu zadłużonych krajach prywatyzacja szkolnictwa jest warunkiem wstępnym uzyskania pożyczki np. z Banku Światowego). Prywatyzacja idzie w parze z naciskami na rozwój przedsiębiorczości – uniwersytety muszą poszukiwać nowych źródeł przychodów [Torres, Rhoads 2006].

Również członkowie tzw. Komitetu Sterującego Szkolnictwa Wyższego i Badań Rady Europy na konferencji w grudniu 2007 r. [por. Steering..., 2007] zwrócili uwagę na konflikty i sprzeczności dotyczące działania współczesnego uniwersytetu i jego dwoistej roli. W związku z budową globalnej gospodarki opartej na wiedzy następuje redefinicja miejsca uniwersytetu w społeczeństwie – od instrumentu integracji politycznej w ramach państwa narodowego do umiejscowienia w transnarodowym regionie jako elementu procesu wytwarzania wiedzy [Steering..., 2007: 9]. Także członkowie Komitetu zwracają uwagę na dwie wizje uniwersytetów. Historycznie (zwłaszcza od początku powstania państw narodowych – *przyp. JJ*) główną funkcją szkolnictwa wyższego wobec społeczeństwa była transmisja wiedzy w procesie kształcenia młodej generacji, rozwój fundamentalnej (podstawowe badania) wiedzy, przekazywanie wysokich kwalifikacji i socjalizacja polityczno-ekonomiczna elit państw narodowych [Steering..., 2007: 6]. Funkcje te podważone zostały przez nowe trendy w kierunku umiędzynarodowienia rynku, migracje, zmiany technologiczne, zagrożenia środowiska i globalne zagrożenie bezpieczeństwa terroryzmem. Również Rothblatt i Wittrock [1993] podkreślają, że w tej historycznej wizji uniwersytet to szczególna instytucja, to egalitarna, wolna społeczność kształcących się i badaczy zaangażowanych w poszukiwanie prawdy, uwikłanych w niekończące się wątpliwości, introspekcje i krytyczne debaty; to miejsce, w którym w ramach posiadanej wolności studenci i nauczyciele doskonalili indywidualne talenty i kształtowali osobowość. Z drugiej strony w sposób widoczny wiedza staje się ważnym elementem prowadzącym do dobrobytu kraju. Wiąże się to z wizją przedsiębiorczego uniwersytetu [Clark 1998] lub akademickiego kapitalizmu [Slaughter, Leslie 1997], kładących nacisk na program tworzenia efektywnej organizacji wiedzy, generującej rosnące efekty przy malejących nakładach [Steering..., 2007: 8]. Uczelnie mają kształcić masowo wykwalifikowanych, elastycznych absolwentów dla dynamicznego rynku pracy i funkcjonować jako instytucje innowacyjne na rzecz produkcji przemysłowej. Większość elit politycznych oraz wysokich urzędników unijnych opowiada się za tą drugą wizją, na co skazują dokumenty Komisji Europejskiej i wystąpienia (omówione w dalszej części opracowania). Co więcej, zgodnie z nowym paradygmatem uczelnie jako organizacje tworzące wiedzę działające na konkurencyjnym rynku edukacyjnym w globalizującym się świecie nie mogą nadal funkcjonować pod ochroną i patronatem państwa narodowego i muszą znaleźć środki na realizację swych zadań w społeczeństwie globalnym [por. Maassen, Olsen 2007; Keeling 2007].

Rynkowa interpretacja szkolnictwa wyższego może być jednak równie odległa od rzeczywistości, jak interpretacja humanistyczna. Wg P. Scotta szkolnictwo

wyższe winno nie tylko objąć credo ekonomiczne: konkurencyjność i efektywność, ale odzwierciedlać wartości publiczne i wspólnotowe globalnych ruchów społecznych i reagować na sprzeczności i konflikty kulturowe. Uniwersytety winny być nie tylko przedmiotem, ale i **podmiotem** globalizacji [cyt. za: *Steering...*, 2007: 10 – *podkreślenie JJ*]. W trakcie wspomnianej konferencji Komitetu Sterującego Szkolnictwa Wyższego i Badań często podważano polityczny paradygmat Unii Europejskiej dotyczący zaangażowania instytucji szkolnictwa wyższego w proces produkcji ekonomicznej, zwracając uwagę na ciągłe napięcia pomiędzy uniwersalnymi i humanistycznymi wartościami, a koniecznością określania konkretnych efektów kształcenia. Dwa paradygmaty stojące w stałej konfrontacji pociągają za sobą zderzenie cech charakterystycznych, tradycji i modernizacji, stagnacji i postępu [tamże: 10].

Można z grubsza stwierdzić, że granica różnych wizji przebiega pomiędzy środowiskami uniwersyteckimi a politykami i administracją unijną wspieranymi przez międzynarodowe organizacje.

UNIwersytety w PROCESIE Tworzenia GOW w ŚWIEtle DOKUMENTÓW Unii Europejskiej

Jak już wspomniałam, idea budowy GOW pojawiła się w dokumentach nie tylko Unii Europejskiej, ale także Banku Światowego czy OECD (1996), która przedstawiła także charakterystykę nowej ekonomii [Godin, 2004] oraz zarządzania wiedzą w społeczeństwie uczącym się [OECD 2000].

Polityka Unii Europejskiej wobec szkolnictwa wyższego w zakresie tworzenia GOW widoczna jest w szeregu stanowiskach i materiałach programowych Komisji Europejskiej i wystąpieniach czołowych przedstawicieli administracji z Brukseli. Jeszcze przed spotkaniem Rady Europy w Lizbonie w r. 2000, kiedy powstała tzw. Strategia Lizbońska, w początku lat 90. powstał kluczowy dokument – tzw. *White Paper* J. Delorsa pt. „Konkurencyjność, wzrost i zatrudnienie”, dotyczący głównie badań. Również kształcenie było przedmiotem dyskusji na początku lat 90. np. w ramach Europejskiego Okrągłego Stołu Przemysłowców (ERT), którego uczestnicy przygotowali dokument w 1991 r. pt. „Przekształcając Europę”. Grupa ta opublikowała między innymi raport „Edukacja dla Europejczyków – w kierunku społeczeństwa uczącego się” [ERT 1995].

Do najważniejszych dokumentów poświęconych przede wszystkim uniwersytetom zaliczyć należałoby takie, jak: „Rola uniwersytetów w Europie wiedzy” [Commission 2003a], „Mobilizowanie potencjału umysłowego Europy”

[Commission 2005a], „Modernizacja uniwersytetów” [Commission 2006b], czy niedawno przygotowany „Green Paper [Commission 2007].

Debata nad rolą uniwersytetów w GOW nie dotyczy tego, czy uniwersytety mają pełnić ważną rolę w budowie GOW (wynika ona bowiem z samego faktu misji uniwersytetu generującego, gromadzącego i przekazującego wiedzę), ale jak ma ją realizować: czy godząc dwie wizje – tradycyjną i „przedsiębiorczą”, łącząc wartości kulturowe z wkładem w rozwój ekonomiczny, czy też wyłącznie traktując wiedzę w sposób instrumentalny, jako czynnik produkcji – wówczas uniwersytet miałby być fabryką, która wykorzystuje wiedzę istniejącą w procesie tworzenia i przekazywania nowej wiedzy i innowacji.

W świetle dokumentów Komisji Europejskiej i opracowań specjalistów uniwersytety stoją obecnie w obliczu niezbędnej modernizacji. Mówi się o niezdolności dostosowania do gwałtownych zmian w otoczeniu, braku umiejętności adaptacji czy samodoskonalenia [Olsen, Maassen 2007: 3]. Zwraca się uwagę na konieczność sprostania zadaniom globalnej GOW i wzrastającej konkurencji, szczególnie ze strony USA, ale także krajów azjatyckich – Chin czy Indii. W publikacjach na temat polityki Unii wobec uniwersytetów zwraca się uwagę, że analiza aktualnej roli uniwersytetów jest niekonsekwentna: z jednej strony wiąże się z perspektywami rozwoju uniwersytetu dynamicznego, adaptującego się do potrzeb konsumentów, dającego priorytet innowacjom, przedsiębiorczości i orientacji rynkowej, a z drugiej wskazuje się na obecne powszechne niedoskonałości i fakt, że uniwersytety europejskie pozostają w tyle w konkurencji międzynarodowej szczególnie wobec uniwersytetów amerykańskich.

Wg E. Barroso [2005] i Komisarzy – ds. szkolnictwa oraz badań [Figel 2006; Potoczniak 2006 b] uniwersytety nigdy jeszcze nie były tak ważnym ogniwem w polityce europejskiej jak obecnie, ale ich reformy są niezbędne.

W 2000 r. Komisja Europejska stworzyła pojęcie Europejskiego Obszaru Badawczego (ERA) a w marcu 2000 r. Rada Europy oficjalnie zdecydowała o budowie GOW. [EC 2000; Commission 2002a]. Wcześniej, bo w 1999 r. ministrowie krajów europejskich odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe wydali Deklarację Bolońską i zapoczątkowali proces boloński, który po kilku spotkaniach doprowadził do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA). Mimo, że Komisja Europejska nie jest bezpośrednim aktorem w procesie modernizacji uniwersytetów a szkolnictwo wyższe pozostaje formalnie domeną polityki krajów członkowskich „Komisja pełni rolę katalizatora reform, dając impet polityczny i fundusze na wsparcie reform: [Commission. 2006b; 11; por. też Commission 2000a, 2005a, b, 2006 a, b, c].

Wiele z proponowanych przez KE reform ma dość radykalny i kompleksowy charakter. Najlepszą ilustracją jest dokument nt. modernizacji uniwersytetów [Commission 2006b], w którym określone zostały wyzwania przyszłości oraz wymagane zmiany, które powinny przeprowadzić rządy krajowe i same uniwersytety. Określona została rola KE, która nie jest podmiotem kierującym modernizacją. Może jednak wspierać proces w ramach tzw. otwartego modelu koordynacji propagując najlepsze praktyki; winna też finansować przedsięwzięcia rozbudowy i unowocześniania obiektów i zasobów uniwersyteckich oraz stosować zachęty finansowe ułatwiające osiągnięcie celów modernizacji przez uniwersytety. Elementem reformowania kontekstu działania uniwersytetów jest tzw. Karta Badacza i Rekrutacji [Commission 2005b], utworzenie Europejskiej Fundacji Nauki (ESF), jako autonomicznej instytucji akademickiej [Potocznik 2006 b] oraz utworzenie Europejskiego Instytutu Technologicznego mającego być okrętem flagowym łączącym badania, edukację i innowacje [Commission 2006a; Figel 2006].

Nowy model zreformowanego uniwersytetu proponowany przez Komisję ma niewiele wspólnego z ideałem uniwersytetu Humboldta – społeczności autonomicznych profesorów oraz samorządności które były gwarantami wysokiego poziomu naukowego. Model ten podkreśla rolę przywództwa, zarządzania i przedsiębiorczości pomijając akademickie swobody jednostki, wewnętrzną rolę demokracji i organizującą rolę dyscyplin naukowych. Uniwersytety mają być autonomiczne i rozliczane, a to wymaga nowego modelu zarządzania, opartego na strategicznych priorytetach, profesjonalnym zarządzaniu i procedurach administracyjnych. [Commission .2005a; por też Olsen, Maassen 2007]. Nowe zasady organizacji badań inter- i transdyscyplinarnych w nowych dziedzinach nauki stoją w sprzeczności z tradycyjną kulturą podziałów dyscyplinarnych [por. Potocznik 2006 b; Aho et al. 2006]. W obszarze badań uniwersytety winny przełamać rozdrobnienie organizacyjne i ukierunkować wysiłki na instytucjonalne priorytety badawcze i edukacyjne oraz usługi na rzecz otoczenia [Commission 2006 b]. Wymaga to nowego podejścia do zarządzania i struktury organizacji uniwersytetu – proponowane są wielostronne sieci, konsorcja, wspólne dyplomy i programy kształcenia [Commission 2006b].

Komisja Europejska zaleca większe zróżnicowanie i stratyfikację uniwersytetów i – co istotne – rozbić jedność badań i kształcenia, koncentrację wysiłku badawczego w najlepszych uniwersytetach, co jest kolejnym przykładem odejścia od modelu humboldtowskiego.

Założeniem reform jest także stworzenie jednego rynku badawczego [Potocznik 2006b], wzmocnienie związku między badaniami, edukacją a innowacjami,

które ma zwiększyć szanse sukcesu przekształcania wyników badań w technologie komercyjne [Potoczniak 2006a]. Państwo winno mieć bardzo ograniczoną rolę jako fundator badań i odbiorca wyników – ma zarządzać poprzez standaryzację, dialog, *benchmarking* i wymianę dobrych praktyk. Odpowiedzialność i wymóg rozliczania się uniwersytetu wymaga rozwinięcia zewnętrznego systemu zapewniania jakości i akredytacji i odejście od kontroli w kierunku społecznej odpowiedzialności [Commission. 2005a]. W związku z niedofinansowaniem uniwersytetów europejskich, w porównaniu z amerykańskimi, konieczne jest zwiększenie finansowania, bowiem przyszłość Europy zależy od dobrze wykształconych ludzi o rozwiniętych umiejętnościach i adaptacyjności wymaganej w GOW [Barroso 2006].

Keeling [2006] zwraca uwagę na kilka ważnych kwestii w retoryce i argumentacji Komisji Europejskiej. Niektóre konkretne propozycje KE naruszają dotychczasowy sposób widzenia uniwersytetu.

Po pierwsze, przez swe uczestnictwo w procesie bolońskim i roli badawczej szkolnictwo wyższe ma mieć charakter celowy – prowadzić dokądś. W kontekście procesu bolońskiego kształcenie to działalność „produktywna”, w ramach której studenci gromadzą i generują wiedzę dla korzyści własnych i społecznych. „Wytwarzanie” wiedzy pełni podobną rolę, badacze kreują innowacje, nowe technologie i własność intelektualną. Nalegając by produkty badań ukierunkowane były na społeczne korzyści Komisja daje do zrozumienia preferencje dla rozwijania badań stosowanych [Keeling, 2006: 209].

Po drugie, działalność edukacyjna i rezultaty winny być mierzalne na poziomie indywidualnym w postaci punktów kredytowych ECTS i wyników badań, a także dać się porównywać między krajami; Komisja odwołuje się do oceny badań departamentów w uczelniach W. Brytanii (*research assessment exercise*), wskaźników ekonometrycznych, cytowań, patentów przyznanych czy liczby laureatów nagrody Nobla. Wg Keeling identyfikacja wskaźników oraz *benchmarking* w stosunku do badań i kształcenia naruszają unikalny charakter uniwersytetów, które wg Komisji są organizacjami jak każda inna, uczestniczącymi i konkurującymi na rynku i poddającymi się pomiarom.

Po trzecie, wg Komisji, szkolnictwo wyższe ma być korzystne w sensie ekonomicznym dla jednostek i społeczeństwa. Np. proces boloński i inicjatywy w obszarze badań mają być mechanizmem zwiększenia możliwości zatrudnienia absolwentów, szkolnictwo wyższe ma odpowiadać na potrzeby rynku pracy i przemysłu i prowadzić do podwyższania kwalifikacji siły roboczej. W tej konwencji wiedza jest wytwarzana i sprzedawana, edukacja jest produktem, badacz producentem, a student konsumentem, natomiast punkty ECTS – środ-

kiem wymiany [Keeling 2006: 210; por. też Nyborg 2005]. Szczególny nacisk położony jest na część nauk i dotyczy „science” (nie obejmującej humanistyki i nauk społecznych).

Po czwarte, szkolnictwo pozostaje nadal domeną kształtowaną przez uniwersytety (por. dokumenty dot. roli uniwersytetów w Europie wiedzy [Commission 2003a] oraz Komunikat Komisji nt. badań uniwersyteckich [Commission 2005c], ale kształcenie wykracza poza uniwersytety – dotyczy to kształcenia ustawicznego, walidacji nieformalnego wykształcenia oraz próby akredytacji wcześniejszego kształcenia przez wykorzystanie systemu ECTS. Wyjście poza uniwersytety dotyczy także funkcji badawczej, w tym przekroczenia granic dyscyplin, wspierania transdyscyplinarności i stworzenia więzi z przemysłem.

Mimo, że Figel [2006] zastrzega, że uniwersytety nie są postrzegane przez administrację z Brukseli „jako czysto ekonomiczne instrumenty”, to wielu obserwatorów zauważa dominację gospodarki wiedzy nad społeczeństwem wiedzy, w tym choćby brak nacisku w polityce UE na rolę uniwersytetów w rozwoju demokracji i spójności społecznej.

Według KE podstawowe założenia reform są „powszechnie akceptowane” [Commission 2006b: 4]. Być może wrażenie takie wynika z braku szerszej debaty społecznej, jak związek uniwersytetu z celami ekonomicznymi pogodzić z wartościami akademickimi (na brak tej debaty zwracają uwagę Olsen i Maassen [2007]).

Wg niektórych badaczy programowi reform KE brak jest specyficznego podejścia do uniwersytetu jako instytucji akademickiej: „Unia zreformowała przemysł stalowy, czy rolnictwo a teraz przyszła kolej na uniwersytety” [por. Olsen, Maassen 2007; por też Commission 2005a: 10]. Mimo że urzędnicy Komisji Europejskiej wypowiadają się na temat procesu bolońskiego specyficznym językiem pragmatyzmu (por. analiza wyżej), jest on wg niektórych autorów [Olsen, Maassen 2007] przeciwieństwem projektu reform KE dotyczącego budowy GOW. Deklaracja Bolońska podpisana została przez ministrów ds. szkolnictwa wyższego i nie jest formalnie elementem polityki UE (na kolejnym spotkaniu w Bergen odrzucono propozycję UE przejęcia kontroli nad procesem [por. Olsen, Maassen 2007]), jednak rola Komisji Europejskiej w tym procesie rośnie, a on sam stał się częścią retoryki dotyczącej proponowanej przez KE modernizacji uniwersytetów [por. Commission 2006b]; widać też jego powiązania z unijnym programem „Edukacja i szkolenie do 2010” [Commission 2006d]. Co więcej, wiele z inicjatyw procesu bolońskiego zostało zainicjowanych wcześniej właśnie przez Komisję Europejską, w celu zwiększenia mobilności międzynarodowej studentów i kwalifikacji. Np. znany system transferu punktów kredytowych ECTS

początkowo funkcjonował jako program pilotażowy Erasmusa. Komisja asygnuje także środki finansowe na współpracę szkolnictwa wyższego i programy reform zgodne z celami procesu bolońskiego, np. wspiera finansowo działalność promotorów krajowych i działalność informacyjną o procesie [por. Keeling 2006].

STANOWISKO EUROPEJSKIEGO STOWARZYSZENIA UNIwersYTETÓW (EUA) WOBEC PROGRAMU REFORM KOMISJI EUROPEJSKIEJ

Wbrew deklaracjom władz KE co do powszechnej akceptacji założeń unijnej reformy uniwersytetów, stanowisko samych uczelni różni się od pozycji KE. Widoczne jest to przede wszystkim w takich dokumentach jak Magna Charta Universitatum [Magna Charta, 1988] czy deklaracja erfurdzka [Erfurt Declaration, 1996]. W tym kontekście Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów EUA zajmuje stanowisko pośrednie, na co wskazują odpowiedzi EAU wobec kolejnych dokumentów KE; do języka EAU zaczyna przenikać coraz więcej pojęć i terminów biurokracji brukselskiej, co może być wyrazem także stopniowej zmiany sposobu myślenia o uniwersytetach.

Wielka Karta Uniwersytetów podpisana została przez rektorów europejskich uniwersytetów w Bolonii w 1988 r. Wg tego dokumentu uniwersytet jest szczególnego rodzaju instytucją samorządną mającą autonomię, określoną tożsamość, cele akademickie i odrębne zasady działania – stanowi przeciwieństwo do uniwersytetu jako instrumentu realizacji celów ekonomicznych. Aby sprostać potrzebom otaczającego świata, realizowane na uniwersytecie badania naukowe i kształcenie muszą być – pod względem motywów ich realizacji oraz przekazywanych treści – wolne od wszelkich wpływów politycznych i uwarunkowań ekonomicznych. Z treści dokumentu wynika cel uniwersytetu – poszukiwanie prawdy i wolne badania. Ponadto kształcenie i badania naukowe na uniwersytetach muszą stanowić nierozłączną całość, ponieważ tylko w ten sposób kształcenie może nadążać za zmieniającymi się potrzebami i wymaganiami społeczeństwa oraz postępem nauki. Zasady i tryb zatrudniania nauczycieli akademickich oraz uregulowania dotyczące ich statusu muszą być podporządkowane zasadzie, że praca dydaktyczna i badania naukowe są nierozłączne. Tak więc model humboldtowski uczelni, jakiemu odpowiada wizja nakreślona w Wielkiej Karcie, stanowi bastion przeciw kapitalizmowi akademickiemu, komercjalizacji i utowarowieniu badań oraz edukacji [por. Olsen, Maassen 2006] i stoi w wyraźnej sprzeczności wobec idei uniwersytetu propagowanej przez urzędników unijnych.

Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów, wśród których znajdują się sygnatariusze Magna Charta, łączy zgodę na zróżnicowanie misji i strategicznych możliwości oraz odpowiedzialności z wolnością, efektywnością wykorzystania zasobów i naciskiem na szybkie i efektywne odpowiadanie na potrzeby społeczeństwa i gospodarki [EUA 2006]. Jednak w szeregu kwestiach EUA ma odmienne poglądy niż autorzy polityki KE; można to zilustrować stanowiskiem, które EUA zajęła wobec dokumentu KE, tzw. *Green Paper* z 2007 r. [por EUA 2007a]. W swojej odpowiedzi na dokument unijny EUA używa często określeń spotykanych w dokumentach unijnych, takich jak: „podaż kwalifikowanych badaczy”, „wspieranie przez uniwersytety europejskiej „konkurencyjności ekonomicznej”, „potencjał wartości dodanej wnoszony przez uniwersytety”, „miejsce uniwersytetów jako kluczowych interesariuszy w realizacji wizji ERA”. Jednocześnie w stanowisku podkreśla się różnice poglądów między EUA a KE, które są po części konsekwencją innego spojrzenia na uniwersytet. Poniżej wymieniam wybrane przykłady takich rozbieżności. Warto je porównać z opisanym wyżej stanowiskiem dotyczącym uwarunkowań modernizacji uniwersytetów i modelu uniwersytetu proponowanego przez urzędników KE.

Wg Stowarzyszenia Uniwersytetów *Green Paper*:

- niedostatecznie podkreśla historyczne niedofinansowanie uniwersytetów europejskich (chodzi o źródła państwowe) w porównaniu z konkurencyjnymi uczelniami z innych kontynentów;
- nie stawia dostatecznych priorytetów dla badań podstawowych oraz potrzeby wzmocnienia roli i zasobów tworzonej Europejskiej Rady Badań;
- brak odniesień dokumentu unijnego wobec potrzeby pełnego pokrywania kosztów badań wspieranych przez zewnętrzne agencje;
- niedostatecznie podkreśla potrzebę silniejszych związków i dialogu w przygotowaniu polityki EHEA oraz ERA dla uzyskania synergii, szczególnie w zakresie osiągnięcia odpowiedniego poziomu i podaży kompetentnych badaczy;
- dokument winien wyraźnie wiązać wyniki procesu bolońskiego w zakresie III poziomu kształcenia (studia doktoranckie) z reformami warunków rozwoju kadry naukowej;
- dokument nie przywiązuje dostatecznej wagi do roli badań naukowych w rozwoju kształcenia na wysokim poziomie na wszystkich poziomach wyższego kształcenia, tymczasem badania to silny element wzmacniający i rozwijający jakość w procesie edukacji;
- aktualna debata europejska na temat rozwoju infrastruktury o dużej skali i modernizacji jej wyposażenia nie jest dostatecznie powiązana z innymi kompo-

nentami budowy ERA tzn. karierami i zasadami awansowania kadr naukowych oraz utrzymania ciągłości uniwersyteckiej infrastruktury badawczej;

– doskonale uniwersytety mogą istnieć i efektywnie działać tylko w szerszym kontekście obejmującym zaplecze i warunki badawcze w ramach zróżnicowanego systemu szkolnictwa wyższego;

– koncentracja funduszy w najlepszych instytucjach nie może się odbywać kosztem uczelni realizujących z sukcesem ważne i niezastąpione funkcje wytwarzania i upowszechniania wiedzy dla rozwoju ekonomicznego i społecznego oraz realizujących kształcenie dla rynku pracy w regionach i poza nimi;

– koncentracja i dywersyfikacja muszą uwzględniać otwartość na nowych badaczy reprezentujących wysoki poziom w swoich dziedzinach, szczególnie na młodą kadre – w przypadku małych krajów konieczne jest utrzymanie i rozwój podstawowej infrastruktury badawczej.

WNIOSKI KOŃCOWE

Powstawanie gospodarki opartej na wiedzy jest z pewnością procesem korzystnym dla społeczeństwa, stanowiąc ostatni etap w rozwoju szkolnictwa wyższego, od kształcenia elitarnego poprzez masowe do uniwersalnego, nakreślonym przez Martina Trow kilkadziesiąt lat temu. Proces wytwarzania w gospodarce wykorzystującej powszechnie wiedzę z pewnością prowadzi do powstawania produktów bardziej interesujących i odpowiadających potrzebom indywidualnym konsumentów, a praca pracowników wiedzy staje się mniej wyczerpująca i ciekawsza. I to nie są kwestie sporne w debacie o GOW. Jednakże trudno rozstrzygnąć, czy uniwersytety powinny wносить coraz większy wkład w budowę GOW dokonując modernizacji swej działalności w sposób proponowany przez administrację unijną, odchodząc od wartości tradycyjnych poszukiwania prawdy i rozwoju nauki jako dobra cywilizacyjnego w kierunku modelu użyteczności, czy też należałoby się zastanowić czy możliwe jest pogodzenie sprzecznych wizji w ramach systemów szkolnictwa lub nawet poszczególnych uczelni. Wymagałoby to powstania nowych rozwiązań strukturalnych i nowych metod zarządzania uczelnią, różniących się zarówno od tych, które obowiązywały w tradycyjnym uniwersytecie (samorządność, kolegalność) jak i tradycyjnym biznesie, które miałyby przejąć uniwersytety przedsiębiorcze (silne centralne kierownictwo). Jednak to już jest temat na osobne opracowanie.

BIBLIOGRAFIA

A h o et al. [2006], *Creating an Innovative Europe, Report of the Independent Expert Group on R&D and Innovation appointed following the Hampton Court Summit* <http://Europe.eu.int/invest-in-research/>

B a r r o s o [2005], *Strong Universities for Europe*, Glasgow 2 April 2005 Speech to the European University Association Convention.

B e l l D. [1973], *The Coming of Post-Industrial Society*, Basic Books, New York

B o r k o w s k a S. [2002], *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwania dla Polski o rozwój zasobów ludzkich*, [w:] Ludwicyński A., *Najlepsze praktyki zarządzania kapitałem ludzkim*. Materiały na konferencję, Polska Fundacja promocji Kadr – Zarząd, Warszawa.

C a s t e l l s M. [1999], *The Rise of the Network Society*, Blackwell Publishers, Cambridge.

C o m m i s s i o n [2000a], *Towards a European Research Area*, Brussels, COM(2000) 6.

C o m m i s s i o n [2002 a], *The European Research Area, an Internal Knowledge Market*, Luxemburg Office for Official Publications of the European Communities http://ec.europa.eu/research/era/leaflet/pdf/era_en.pdf

C o m m i s s i o n [2002 b], *More Research for Europe. Towards 3% of GDP*. Brussels: COM(2002)499 final.

C o m m i s s i o n [2003a], *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*. Brussels (2003) 58 final.

C o m m i s s i o n [2005 a], *Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make the Full Contribution to Lisbon Strategy*. Brussels: COM (2005) 152 final.

C o m m i s s i o n [2005 b], *The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. Brussel: Directorate General for Research, Human Resources and Mobility (www.europa.eu.int/eracareers/europeancharter)

C o m m i s s i o n [2005c], *More Research and Innovation. A Common Approach*. COM(2005) 488

C o m m i s s i o n [2006a], *Implementing the Renewed Partnership for Growth and Jobs. Developing a Knowledge Flagship : the European Institute of Technology*, Brussels COM (2006) 77 final.

C o m m i s s i o n [2006 b], *Delivering on the Modernization Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*, Brussels COM (2006) 208 final.

C o m m i s s i o n [2006c], *Frequently Asked Questions: Why European Higher Education System Must be Modernized?*, Brussels 10 May 2006 MEMO/06/90.

C o m m i s s i o n 2007

Green Paper o: the European Research Area: new Perspectives, Brussels, COM (2007) 161 final.

D r u c k e r P. [1994], *Post-capitalist Society*, Harper Business, New York

E r f u r t [1996], *The Erfurt Declaration on University Autonomy: Towards the Responsible University of the 21 Century*, Erfurt March 1996.

E R I [1995], *Education for Europeans – Towards the Learning Society*, Brussels The European Roundtable of Industrialists.

E t z k o v i t z H., L e y d e s d o r f f L. [2000], *Universities and the Global Knowledge Economy, A Triple Helix of University - Industry - Government Relations*, London, Pinter/Cassel.

E u r o p e a n C o u n c i l [2000], *Presidency Conclusions from the Lisbon European Council 23–24 March 2000*.

E u r o p e a n U n i v e r s i t y A s s o c i a t i o n [2006], *A vision and Strategy for Europe's Universities and the European University Association*, EUA, 12 March 2006, http://www.eua.be/eua/jsp/en/client/item_view.jsp?type_id=1&item_id=3168

- European University Association [2007b], *European Commission's Green Paper on the European research Area, new perspectives, Viewpoint from the EUA*, 21 September 2007
- European Union [2001], Innovation Scoreboard, Bruksela.
- Figel [2006], *International Competitiveness in Higher Education - a European Perspective*. Oxford, 3 April 2006, Association of Heads of University Association, Annual Conference. http://ec.europa.eu/commission_barosso/figel/speeches/docs/06_04_03_Oxford_en.pdf
- Gibbobs M., Novotny H. Scott [1996], *A New Production of Knowledge*
- Godin B. [2004], *The New Economy: What the Concept Owes to the OECD*, Research Policy 33(5), 679–690.
- Handy Ch. [1993], *The Age of Unreason*, Century Business, London
- Herman A. [2003], *Zarządzanie wartością przedsiębiorstwa w gospodarce opartej na wiedzy* [w]: *Przedsiębiorstwo przyszłości. Nowe paradygmaty zarządzania europejskiego*, Wydawnictwo Orgmasz Warszawa.
- IZW [2002], *Gospodarka oparta na wiedzy*, ekspertyza Instytutu Zarządzania Wiedzą Warszawa–Kraków.
- Keeling R. [2006], *The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse*, “European Journal of Education” vol. 41, No 2.
- Kelly K. [2001], *Nowe reguły nowej gospodarki. Dziesięć przełomowych strategii dla świata połączonego siecią*. WIG Press, Warszawa.
- Kisielnicki J. red. [2003], *Zarządzanie wiedzą w współczesnych organizacjach*, Warszawa, Wyższa Szkoła Handlu i Prawa.
- Maassen P., Olsen J. [2007], *University Dynamics and European Integration*, Springer Dordrecht.
- Magna Charta [1988], *Magna Charta Universitatum*, Bologna, Bologna University, (www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_english.pdf)
- Mikuła B. [2006], *Organizacje oparte na wiedzy*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie.
- Morrow R. [2006], *Foreword - Critical Theory, Globalization and Higher*
- Moszkowicz K., Moszkowicz M. [2002], *Zarządzanie wiedzą i technologie informacyjno-komunikacyjne we współczesnym zarządzaniu*, [w:] *Zarządzanie firmą w społeczeństwie informacyjnym*. Materiały z konferencji pod red. A. Stabryły, Wydawnictwo EJB, Kraków.
- Naibitt J. [1997], *Megatrendy*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań.
- OECD [2000], *Knowledge Management in the Learning Society*, Paris.
- OECD [2001], *Science, Technology and Industry Scoreboard 2001 – Towards a knowledge-based economy*.
- Potocnik [2006a], *Embedding European Science into European Society*, Vienna, 20 January 2006, Austrian Academy of Sciences.
- Potocnik [2006b], *Back to Basics Putting Excellence at the Hearth of European Research*, London 25 April 2006, London School of Economics & Political Science.
- Rhoads R., Torres C. [2006], *The University, State and Market, the Political Economy of Globalization in Americas*, Stanford University Press, Stanford California.
- Rothblatt S., Wittrock B. eds [1993], *The European and American Universities since 1900. Historical and Sociological Essays*, N.Y., Cambridge Univ. Press.
- Sakaya T. [1992], *The Knowledge Value Revolution or an History of the Future*, Kodanshe International, New York–Tokyo.

Santos B. [2006], *The University in the 21st Century: Towards a Democratic and Emancipatory University Reform*, [w:] Rhoads R., Torres C., *The University, State and Market, the Political Economy of Globalization in Americas*, Stanford University Press, Stanford California.

Slaughter S., Leslie L. [1997], *Academic Capitalism, Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, The John Hopkins University Press, Baltimore and London.

Steering [2007], *Steering Committee for Higher Education and Research: New Challenges to Higher Education*, Managing the Complexities in a Globalized Society 20–21 of November, Report of the conference, Strasbourg.

Tapscott D. [1998], *Gospodarka cyfrowa*, Business Press, Warszawa.

Thurrow L. [1999], *Building Wealth, the New Rules for Individuals, Companies and Nations in the Knowledge Based Economy*, Harper Business, New York.

Toffler A. [1995], *Trzecia Fala*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Zienkowski L. [2003], *Gospodarka oparta na wiedzy – mit czy rzeczywistość?* [w:] Zienkowski L. red., *Wiedza a wzrost gospodarczy*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.

Julita Jablecka

University of Warsaw

THE EUROPEAN UNION POLICY TOWARDS UNIVERSITIES AS REGARDS CREATING KNOWLEDGE-BASED ECONOMY

(Summary)

The purpose of the submitted text is to demonstrate the involvement of the European Union in the reconstruction process of the European knowledge-based economy, as well as the EU policy towards universities in the construction process of the European knowledge-based economy, as well as elucidate the following four theses.

– As regards the EU policy towards European universities concerning the creation of knowledge based economy, the European Commission undertakes actions in order to influence the external conditions of operating universities, including the character of relations between universities and EU member countries, but also the internal conditions in terms of modernizing universities.

– The involvement of the European Union includes not only problems which are formally within the responsibilities of this body but – indirectly – also matters which remain beyond the range thereof (higher level education is within the competence of the national governments of the EU member countries), although officially it implements the so-called ‘open coordination rule’.

– Both the content and the language of the European Commission documents concerning universities and related to implementing the Lisbon strategy and creating the knowledge based economy has clearly been influenced by other parallel processes which took place at the turn of the Millennium, namely the dominance of the neo-liberal ideas, progressive globalization and the New Public Management (NPM).

– The rhetoric and argumentation of the EU documentation is frequently dramatically different from the language used by university representatives. Examples of such linguistic and formal discrepancies can be observed in the case of the stance taken by the European University Association in reference to a number of crucial documents issued by the European Commission.

Keywords: university, knowledge-based economy, European Union, neo-liberalism, globalization, New Public Management