



WSPÓŁPRACA UCZELNI WYŻSZYCH I ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH

**JAKO ANIMATORÓW
SPOŁECZEŃSTWA OBYWATELSKIEGO
Z WYKORZYSTANIEM POTENCJAŁU
DZIEDZICTWA KULTUROWEGO**

**pod redakcją
MONIKI BANAŚ
FRANCISZKA CZECHA
MAŁGORZATY KOŁACZEK**

WSPÓŁPRACA UCZELNI WYŻSZYCH I ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH

**jako animatorów
społeczeństwa obywatelskiego
z wykorzystaniem potencjału
dziedzictwa kulturowego**

**pod redakcją
MONIKI BANAŚ
FRANCISZKA CZECHA
MAŁGORZATY KOŁACZEK**



Kraków 2019

Copyright by autorzy poszczególnych tekstów and Instytut Studiów
Międzykulturowych, Wydział Studiów Międzynarodowych
i Politycznych – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Kraków 2019

Recenzent
prof. dr hab. Emil Orzechowski

Opracowanie redakcyjne
Magdalena Kusak

Publikacja finansowana w ramach programu
Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
pod nazwą „DIALOG” w latach 2017–2019



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



ISBN: 978-83-8138-152-9

KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel./faks: 12 431 27 43, 12 421 13 87
e-mail: akademicka@akademicka.pl

Księgarnia internetowa:
<https://akademicka.pl>

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
RADOSŁAW RYBKOWSKI Uniwersytet współpracujący. Nauka we współpracy ze społeczeństwem	11
MAGDALENA FURDZIK Trzeci sektor w Polsce – prawnie określony i społecznie niespełniony	29
ALEKSANDRA LIS Modele współpracy uniwersytetów z organizacjami pozarządowymi (NGO)	53
AGNIESZKA PACUT Przedsiębiorczość społeczna a szkoły wyższe – formy, obszary i wyzwania kooperacji	71
MARTA DU VALL Pozytywne implikacje wybranych europejskich koncepcji i programów jako czynnik wzmacniający społeczeństwo obywatelskie poprzez nacisk kładziony na międzysektorową współpracę organizacji pozarządowych i uczelni wyższych	103
RENATA HOŁDA Dziedzictwo kulturowe w aktywizacji społeczeństwa obywatelskiego	127

MARIOLA PAWEŁKO	
Współpraca międzysektorowa uniwersytety – organizacje pozarządowe w świetle literatury przedmiotu	145
MAGDALENA CZECH	
Społeczeństwo obywatelskie – wielość perspektyw	159
MARTA HOFFMANN	
Współpraca międzysektorowa w perspektywie relacji uniwersytet – organizacje pozarządowe	177
FRANCISZEK CZECH	
Badania nad współpracą uczelni wyższych i organizacji pozarządowych. Stan badań i kwestie metodologiczne	191
ADAM ŻALIŃSKI	
Trzeci sektor jako partner uczelni wyższych w Polsce w opinii ekspertów	211
ANDRZEJ PORĘBSKI	
Szkolnictwo wyższe jako partner trzeciego sektora. Opinie ekspertów na temat sytuacji w Polsce	233
MONIKA BANAŚ	
Dobre praktyki współpracy szkół wyższych i organizacji pozarządowych na Słowacji	263
KAROLINA GOLEMO	
Współpraca organizacji pozarządowych i instytucji edukacyjnych w obszarze inicjatyw kulturalnych i społeczno-obywatelskich. Przypadek Portugalii	293
FRANCISZEK CZECH	
Dobre praktyki współpracy szkół wyższych i organizacji pozarządowych w Wielkiej Brytanii	331
MAŁGORZATA KOŁACZEK	
Trzeci sektor i szkolnictwo wyższe w Austrii – dobre praktyki współpracy międzysektorowej	359
MONIKA BANAŚ, FRANCISZEK CZECH, MAŁGORZATA KOŁACZEK	
Podsumowanie: trzecia misja uczelni i różne drogi jej realizacji	397

RADOSŁAW RYBKOWSKI¹

UNIwersytet Jagielloński w Krakowie

UNIwersytet Współpracujący. NAUKA WE WSPÓŁPRACY ZE SPOŁECZEŃSTWEM

Transformacja polityczna, której doświadczyła Polska w latach 1989–1990, bardzo szybko swoim zasięgiem objęła również uczelnie i cały system szkolnictwa wyższego. Jedną z najważniejszych zmian wprowadzonych Ustawą z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym było przywrócenie zasad „wolności badań naukowych, wolności twórczości artystycznej i wolności nauczania” (art. 2.1). W ten sposób uczelnie odzyskały swoją rzeczywistą podmiotowość i mogły decydować o głównych kierunkach działań w zakresie nauczania, prowadzenia badań naukowych oraz współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Na zmianę systemu szkolnictwa wyższego wpłynęły nie tylko wprowadzenie zasad wolności akademickiej, ale też powstanie i działalność uczelni prywatnych². Oczywiście, uczelniom nie pozostawiono całkowitej swobody; art. 3 ustawy definiował zadania uczelni (zarówno prywatnych, jak i publicznych), dzieląc je na podstawowe oraz pozostałe. Zgodnie z wizją ustawodawcy z 1990 roku podstawowymi zadaniami miały być: kształcenie studentów, prowadzenie badań

¹ Dr hab., prof. UJ; radoslaw.rybkowski@uj.edu.pl.

² M. Kwiek, *Creeping Marketization: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet*, [w:] *Higher Education and the Market*, red. R. Brown, New York 2011, s. 135–136; M. Dobbins, *Higher Education Policies in Central and Eastern Europe. Convergence towards a Common Model?*, New York 2011, s. 155–156.

naukowych (lub twórczej pracy artystycznej w przypadku tej specyficznej grupy szkół wyższych), kształcenie nowych kadr akademickich, kształcenie uzupełniające dla osób wykonujących zawody praktyczne oraz rozwijanie i upowszechnianie kultury narodowej oraz postępu naukowo-technicznego. Można więc bez trudu zauważyć, że od samego początku funkcjonowania polskich uczelni w nowej rzeczywistości były one zobowiązane do działań związanych z pielęgnowaniem i rozwijaniem kultury narodowej. A pozostawienie uczelniom znacznej swobody w kształtowaniu tego, jak to pielęgnowanie kultury narodowej miało być realizowane, wynikało głównie z doświadczeń poprzedniego ustroju, zbyt mocno ingerującego w autonomię instytucji szkolnictwa wyższego³.

W tej pierwszej wersji ustawy o szkolnictwie wyższym nie brano natomiast w ogóle pod uwagę konieczności otwarcia się uczelni na potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego. Z tego powodu polskie uczelnie w ostatniej dekadzie XX wieku rozpoczynały autonomiczne działania w oparciu o inny paradygmat niż ten, który obowiązywał na Zachodzie. Władze uczelni europejskich i północnoamerykańskich miały świadomość, że czasy „wież z kości słoniowej”, braku otwartości na potrzeby biznesu czy braku współpracy z władzami publicznymi już dawno się skończyły⁴. Co więcej, nowoczesny uniwersytet miał się stać instytucją „responsywną” – wsłuchującą się w oczekiwania społeczeństwa, odpowiadającą na wyrażane potrzeby i tworzącą stabilne podstawy do rozwoju, nieograniczającego się jedynie do wąsko rozumianej gospodarki⁵.

Włączenie się Polski w proces boloński i wejście do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego pociągnęło za sobą kolejne zmiany. Aby

³ J. Jabłecka, *Reflections on the Polish Higher Education*, [w:] *Changes in Higher Education in Central European Countries*, red. I. Białecki, M. Dąbrowa-Szeffler, Warszawa 1994, s. 12–15; K. Leja, *Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania*, Warszawa 2013, s. 46–53.

⁴ Zob. D. Bok, *Beyond the Ivory Tower. Social Responsibilities of the Modern University*, Cambridge 1982.

⁵ Zob. *The Responsive University. Restructuring for High Performance*, red. W.G. Tierney, Baltimore 1998.

umożliwić sprawne funkcjonowanie Obszaru i rzeczywistą wzajemną uznawalność uzyskiwanych dyplomów oraz rozwinąć mobilność europejskich studentów, niezbędne stało się wprowadzenie kompatybilnych sposobów oceniania czy akredytowania oferowanych programów studiów. Obok oczywistej troski o jakość wyższego wykształcenia to właśnie proces boloński wymusił na Polsce utworzenie Państwowej Komisji Akredytacyjnej (obecnie istniejącej pod nazwą Polska Komisja Akredytacyjna). Współpraca w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego szybko zaowocowała rosnącą świadomością roli uczelni i prowadzonych badań naukowych w stymulowaniu rozwoju i wspieraniu nowoczesnej, konkurencyjnej gospodarki. Niestety, przekonanie o powiązaniu uczelni z gospodarką potrafiło prowadzić też do zaskakujących konkluzji, w których kompletnie pomijany był niezwykle ważny aspekt *Magna Charta Universitatum*, definiujący rolę i zadania stojące przed uczelniami:

Uniwersytet – jako instytucja odpowiedzialna za utrwalanie europejskiej tradycji humanistycznej – stale dba o tworzenie wiedzy uniwersalnej, a realizując swoje powołanie, przenika granice geograficzne i polityczne oraz potwierdza konieczność poznawania i wzajemnego oddziaływania na siebie różnych kultur⁶.

Dlatego powinny zaskakiwać na przykład takie konkluzje, które kompletnie pomijają rolę uniwersytetu jako strażnika tradycji:

Proces boloński zapoczątkowany został w maju 1998 roku przez przedstawicieli Włoch, Niemiec, Francji i Wielkiej Brytanii. Proces boloński zobowiązuje do rozwoju europejskiej przestrzeni w obszarze szkolnictwa wyższego oraz do wspierania integracji ekonomicznej, finansowej i handlowej dokonującej się w zjednoczonej Europie. U podstaw procesu bolońskiego leży przekonanie, że niska mobilność zasobów pracy, mała konkurencyjność absolwentów szkół wyższych na rynku pracy, wzrost poziomu

⁶ *Magna Charta Universitatum*, <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/polish> (dostęp 15 IX 2019).

bezrobocia związane są przede wszystkim z brakiem przejrzystości i różnorodności kwalifikacji oferowanych przez europejskie uczelnie⁷.

Utylitarne podejście do funkcjonowania szkolnictwa wyższego było też niejednokrotnie wprost wyrażane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, niezależnie od opcji politycznej, która w danym momencie sprawowała nadzór nad działaniami uczelni. Minister Barbara Kudrycka, za czasów której przyjęto dwie, częściowo się wykluczające strategie rozwoju szkolnictwa wyższego, nigdy nie ukrywała, że podstawowym celem jej działań jest zwiększenie użyteczności szkolnictwa wyższego jako narzędzia napędzającego rozwój gospodarczy⁸. Jej następczyni – minister Lena Kolarska-Bobińska – w liście kierowanym do rektorów polskich uczelni także odwoływała się do konieczności ich włączenia w działania na rzecz rozwoju gospodarczego⁹. Takie nastawienie pozostawało w zgodzie z obowiązującymi strategiami rozwoju szkolnictwa wyższego. Co więcej – choćby pobieżny przegląd dokumentów strategicznych wyraźnie wskazuje, że na uczelni nie nakładano jasno określonych obowiązków z zakresu dziedzictwa kulturowego. W strategii przygotowanej przez firmę doradczą Ernst&Young we współpracy z Instytutem Badań nad Gospodarką Rynkową słowo „dziedzictwo” pojawia się jedynie dwukrotnie. Według przepisów ówczesnej obowiązującej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym do zadań szkolnictwa wyższego należało w szczególności „pielęgnowanie dziedzictwa narodowego”¹⁰. Ale planując strategiczne działania ministerstwa do roku 2020, uznano, że w tym zakresie wystarczy „realizacja wieloletnich lub ciągłych

⁷ R. Jeż, *Proces boloński a system szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Studia Ekonomiczne” 2013, nr 131, s. 93.

⁸ Polska Agencja Prasowa, *Min. Kudrycka: Zmiany w polskim szkolnictwie są konieczne*, 2009, [http://www.naukawpol.sce.pap.pl/palio/html.run?_Instanc= cms_naukapI.pap.p\]&_PageID=l&s=szablon.dcpcsza&dz=szablon.depesza&dep=368651&data=&lang=PL&_CheckSum=-1111331628](http://www.naukawpol.sce.pap.pl/palio/html.run?_Instanc= cms_naukapI.pap.p]&_PageID=l&s=szablon.dcpcsza&dz=szablon.depesza&dep=368651&data=&lang=PL&_CheckSum=-1111331628) (dostęp 15 X 2013).

⁹ L. Kolarska-Bobińska, *List do rektorów*, Warszawa 2015, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_10/1d5fe0e489e99100ab82af7221a7b4e1.pdf (dostęp 5 XI 2015).

¹⁰ Ernst&Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Warszawa 2010, s. 41.

projektów ochrony i rozwoju dziedzictwa kulturowego”¹¹. Należy zatem uznać, że w tej strategii tak naprawdę sprawy dziedzictwa kulturowego pozostały na marginesie zainteresowań i pojawiły się tylko dlatego, że wprost wspominała o tym ustawa.

W strategii powstałej pod auspicjami Fundacji Rektorów Polskich, opisywanej jako projekt środowiska naukowego, również kwestiom działań na rzecz zachowania i rozwoju dziedzictwa kulturowego nie poświęcono wiele uwagi. Jest to o tyle zaskakujące, że rozdział autorstwa Janiny Józwik oraz Romana Morawskiego nosił tytuł *Społeczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja publiczna w perspektywie dekady 2010–2020*, co mogło sugerować, że autorzy spojrzą na działania uczelni w zdecydowanie szerszym horyzoncie. Ale oprócz ogólnego stwierdzenia, że pełnią one „rolę strażnika dziedzictwa kulturowego”¹², słowo „dziedzictwo” pojawia się tylko w kontekście nazwy własnej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego lub doświadczeń działania samych uczelni, przykładowo w takiej konstatacji:

Napięcie między dziedzictwem „nauki akademickiej” i rzeczywistością „nauki postakademickiej”, w której zmniejsza się rola zaufania i wewnętrzna spójność środowiska akademickiego jako wspólnoty wartości, narasta w Polsce od dwudziestu lat¹³.

Pod rządami Jarosława Gowina działania na rzecz dziedzictwa narodowego bynajmniej nie uległy zintensyfikowaniu. W dokumencie strategicznym z dnia 4 marca 2016 roku „Nauka dla Innowacji” odniesienia do dziedzictwa kulturowego pojawiają się w kontekście Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki, którego istotną częścią miał pozostać moduł „Dziedzictwo”. Jego celem stać się miało wspieranie badań i publikacji

¹¹ Ibidem, s. 115.

¹² Fundacja Rektorów Polskich, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt środowiskowy*, Warszawa 2010, s. 49.

¹³ Ibidem, s. 73.

„o najwyższej wartości dla polskiej humanistyki oraz kultury narodowej”¹⁴. Pełniejsza wersja, prezentowana pod nazwą „Strategia Gowina”, została upubliczniona w czasie Forum Ekonomicznego w Krynicy 9 września 2016 roku. Ale w tym dokumencie, określającym strategię na rzecz „doskonałości naukowej, nowoczesnego szkolnictwa wyższego, partnerstwa z biznesem i społecznej odpowiedzialności nauki”¹⁵, odniesienia do dziedzictwa już się w ogóle nie pojawiły, ustępując miejsca między innymi „Innowacjom dla gospodarki”. Takie pominięcie jest o tyle zaskakujące, że w preambule do Ustawy z dnia 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce wyraźnie zadeklarowano, że „uczelnie oraz inne instytucje badawcze realizują misję o szczególnym znaczeniu dla państwa i narodu: wnoszą kluczowy wkład w innowacyjność gospodarki, przyczyniają się do rozwoju kultury, współkształtują standardy moralne obowiązujące w życiu publicznym”. Dodatkowo, w art. 11 ustawy do obowiązków polskich uczelni zaliczono „upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki i kultury”¹⁶.

Polska w globalnym systemie szkolnictwa wyższego

Podpisanie przez ministra Deklaracji bolońskiej i wejście do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego sprawiło, że jeszcze na długo przed przystąpieniem do Unii Europejskiej Polska musiała w swoich działaniach zacząć uwzględniać wpływ międzynarodowych zmian zachodzących w świecie uczelni. Jednym z najbardziej znaczących tego przykładów jest rola, jaką odegrały raporty przygotowane przez Bank Światowy oraz Organizację

¹⁴ Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Nauka dla Innowacji (ew. Nauka dla Rozwoju Gospodarki)*, Warszawa 2018, s. 15.

¹⁵ Idem, *Strategia na rzecz doskonałości naukowej, nowoczesnego szkolnictwa wyższego, partnerstwa z biznesem i społecznej odpowiedzialności nauki*, Warszawa 2018, <http://pjjg.org.pl/wp-content/uploads/2016/09/Strategia-Gowina.pdf> (dostęp 10 IX 2019).

¹⁶ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. z 2018 r., poz. 1668, z późn. zm.

Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (*Organization for Economic Cooperation and Development*, OECD) w przyjęciu reform za czasów minister Barbary Kudryckiej. Ekonomiczne zorientowanie obydwu tych organizacji przełożyło się na stawiane diagnozy i proponowane rozwiązania. Raport Banku Światowego *Szkolnictwo wyższe w Polsce* odnosił się wprawdzie do potrzeb społeczeństwa, ale interpretował je w sposób tak jednoznaczny, że warto przytoczyć dłuższy fragment jego treści:

Reakcja na potrzeby gospodarki: W Polsce połączenie tradycji akademickich z niezależną strukturą prawno-finansową sprzyja tworzeniu zamkniętego i autonomicznego środowiska akademickiego, które w niewielkim stopniu uwzględnia potrzeby rynku pracy i biznesu – w tym innowacyjność. W większości uczelnie polskie nie koncentrują uwagi na potrzebach przedsiębiorstw stosujących zaawansowane technologie ani też na potrzebach społeczeństwa. Brakuje również powiązań – np. kontraktów lub wspólnych badań, wymiany personelu, wymiany patentów, udzielania licencji na technologie, zakupu/współużytkowania sprzętu – między uczelniami a środowiskiem biznesowym oraz sektorami przemysłu¹⁷.

„Potrzeby społeczeństwa” zostały sprowadzone do wymiany „między uczelniami a środowiskiem biznesowym oraz sektorami przemysłu”. Raport OECD wyraźniej dostrzegał szerszy kontekst funkcjonowania polskich uczelni, doceniając na przykład, że „uniwersytety pod koniec XIX wieku były postrzegane jako ośrodki polskiej kultury narodowej i były ważnym czynnikiem w tworzeniu polskich elit społecznych i intelektualnych”¹⁸. Ale w zasadniczej części raport, podobnie jak w przypadku Banku Światowego, podkreślał konieczność intensyfikacji działań polskiego rządu, by włączyć system szkolnictwa wyższego w tworzenie nowoczesnej gospodarki:

Wyzwaniem, przed którym staje Polska, jest pytanie, jak w pełni włączyć potencjał badawczy instytucji szkolnictwa wyższego w budowanie

¹⁷ The World Bank, *Tertiary Education in Poland. Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Warszawa 2004, s. 9.

¹⁸ O. Fulton [et al.], *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*, Paris 2007, s. 11.

społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy oraz w tworzenie coraz bardziej umiędzynarodowionego środowiska badawczego¹⁹.

Sugerowane Polsce przez Bank Światowy i OECD rozwiązania w pełni wpisują się w wizję szkolnictwa wyższego tych dwóch instytucji. W raporcie z 2002 roku – *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, do którego Bank Światowy wprost odwoływał się pisząc o Polsce – prezentowane jest wyraźne przekonanie, że wiedza, którą tworzą i rozpowszechniają uczelnie, była i jest nadal podstawą rozwoju ekonomicznego oraz niezbędnym warunkiem awansu społecznego obywateli²⁰. Ale dla zrealizowania tego założenia konieczne jest stworzenie spójnej polityki państwa, która jednocześnie nie może ingerować w ustalanie celów działania poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego. Zadaniem państwa ma być określenie ogólnych ram, strategii działania, natomiast ich praktyczna realizacja powinna pozostawać autonomiczną decyzją uczelni. Kluczowym zadaniem państwa jest więc nie tyle narzucanie szkolnictwu wyższemu pożądanых rozwiązań, ile raczej stworzenie sprawnego systemu zabezpieczeń przed praktykami monopolistycznymi w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego²¹. Z tego powodu niewpisanie działań na rzecz rozwoju kultury i troski o dziedzictwo nie powinno być traktowane jako rekomendacja do zaniechania takich działań, lecz raczej jako wyraz poszanowania niezależności instytucji szkolnictwa wyższego, które same wiedzą, jak najlepiej odpowiedzieć na oczekiwania i potrzeby społeczeństwa, nie ograniczając się wyłącznie do zapotrzebowania gospodarki.

Kolejne raporty Banku Światowego, w tym przede wszystkim *How Universities Promote Economic Growth* z roku 2007 oraz *The Challenge of Establishing World-Class Universities* z roku 2009, pogłębiają refleksję na temat roli szkolnictwa wyższego we współczesnym świecie. Wezwanie do

¹⁹ Ibidem, s. 104.

²⁰ The World Bank, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington 2002, s. 6.

²¹ Ibidem, s. 83.

ściślejszej współpracy z otoczeniem jest jednak nadal postrzegane przede wszystkim przez pryzmat oczekiwań gospodarki:

niemal każde uprzemysłowione państwo zmierza w kierunku uczynienia styku uniwersytetów i przemysłu podstawą swojego systemu innowacji, a koncepcja potrójnej helisy – odzwierciedlającej symbiotyczną relację łączącą władze, uniwersytety oraz otoczenie biznesowe – została powszechnie zaakceptowana²².

To właśnie dzięki rosnącemu znaczeniu tego połączenia, wyrażanego metaforą potrójnej helisy, kraje, które z opóźnieniem dołączały do grona wysoko uprzemysłowionych państw świata, mogły osiągnąć bardzo szybkie tempo wzrostu gospodarczego. A inwestycje w system szkolnictwa wyższego stały się oczywistym elementem wspierania rozwoju infrastruktury i kapitału ludzkiego²³.

W raporcie z 2009 roku zwrócono uwagę już nie na sam system szkolnictwa wyższego jako takiego, obejmujący wszystkie uczelnie – od uniwersytetów badawczych po instytucje oferujące dwuletnie programy kształcenia. Dostrzeżono bowiem, że dla postępu i rozwoju innowacji największe znaczenie mają uczelnie najlepsze – *top-class research universities*. To one stają się centrami stymulującymi wzrost gospodarczy, ale i – co również podkreślono – rozwój społeczny. Jednocześnie takie uniwersytety, dzięki połączeniu względnej niezależności od państwa oraz prowadzenia zaawansowanych badań naukowych, będą mogły „skutecznie wykorzystać posiadane zasoby oraz szybko reagować na potrzeby szybko zmieniającej się gospodarki światowej”²⁴. Po raz kolejny Bank Światowy – pomimo deklarowania społecznej roli szkolnictwa wyższego – sprowadził tę rolę jedynie do wpływu na gospodarkę danego państwa.

²² S. Yusuf, K. Nabeshima, *How Universities Promote Economic Growth*, Washington 2007, s. 7.

²³ Ibidem, s. 94–99.

²⁴ J. Salmi, *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, Washington 2009, s. 262–269.

OECD przez wiele lat podobnie traktowało społeczne zaangażowanie uczelni, ograniczając jego zakres do oddziaływania na rozwój gospodarczy. Ale już w opracowaniu z roku 2000 wskazywano, że posiadanie wyższego wykształcenia nie może być rozpatrywane jedynie w wymiarze korzyści finansowych, bowiem „dowody wskazują na to, że inwestowanie w edukację może przynosić takie korzyści, które sprawiają, że na nauce więcej zyskuje społeczeństwo niż poszczególne osoby”²⁵. Takie podejście do poszukiwania społecznych korzyści widoczne było już w opracowaniu *Redefining Tertiary Education* z roku 1998. Nie zaprzeczając konieczności kształcenia dobrze przygotowanych, wysoko wyspecjalizowanych pracowników, mogących wpływać na rozwój zatrudniających ich firm, zwracano jednocześnie uwagę na rolę, jaką spełniają uczelnie w budowaniu spójności społecznej. I dlatego władze państwowe powinny czynić starania, by żadna z grup nie została wykluczona z dostępu do edukacji na poziomie uniwersyteckim²⁶.

Tertiary Education for the Knowledge Society, raport OECD z roku 2008, podkreślał złożoność systemu szkolnictwa wyższego, na który oddziałuje szereg czynników, obejmujących między innymi „krajowe podejście do zarządzania; ogólną stabilność gospodarczą i społeczną; politykę makroekonomiczną; instytucje finansowe, prawne i biznesowe; polityki regulacyjne; oraz polityki zatrudniania, naukowo-technologiczną i edukacyjną”²⁷. Ze względu na złożoność oddziaływań władze publiczne powinny skupić się, jak to sugerował i Bank Światowy, jedynie na ustalaniu strategicznych zadań i celów. Rząd powinien przedstawiać oczekiwania stawiane uczelniom oraz tworzyć długofalowe plany rozwoju szkolnictwa wyższego, nie zaś ingerować w działania samych uczelni²⁸.

Wizje kreślone przez Bank Światowy i OECD wpisują się w podejście prezentowane przez Nowe Zarządzanie Publiczne (*New Public Management*), które dąży do ograniczania wydatków publicznych oraz zmniejszania

²⁵ OECD, *Links between Policy and Growth: Cross-Country Evidence. Draft Paper for Working Party*, Paris 2000, s. 133.

²⁶ Idem, *Redefining Tertiary Education*, Paris 1998, s. 69–71.

²⁷ P. Santiago [et al.], *Tertiary Education for the Knowledge Society*, Paris 2008, s. 69.

²⁸ Ibidem, s. 71.

ingerencji rządu, który powinien skupić się na zapewnianiu uczciwej konkurencji, także pomiędzy uczelniami. Pomimo wskazywanych społecznych korzyści wynikających z posiadania wyższego wykształcenia przez obywateli kluczowe stało się przekonanie o prywatnych korzyściach, takich jak wyższy poziom zarobków, większa świadomość konsumencka czy większa dbałość o zdrowie własne i rodziny²⁹. Ale konsekwencją tego stała się komodyfikacja szkolnictwa wyższego, czyli uznanie go za dobro, które może podlegać prawom rynkowym: na które jest popyt, równoważony przez podaż, za którą odpowiadają uczelnie³⁰.

Biznesowe podejście do spraw szkolnictwa wyższego, w połączeniu z wezwaniami do zmniejszania interwencji państwowej w sprawy publiczne, doprowadziło do sytuacji, w której uczelnie zostały zmuszone do poszukiwania dodatkowych źródeł finansowania, co w warunkach polskich było realizowane choćby poprzez uruchamianie studiów niestacjonarnych. Wzmocnienie rynkowego podejścia w działaniach poszczególnych uczelni prowadzi od pomijania kulturotwórczej roli szkolnictwa wyższego i skupiania się na skuteczności działań kadry zarządzającej³¹. Autonomia uczelni, w tym i polskich, w tej nowej rzeczywistości oznacza co prawda prawo do decydowania o tym, co może być badane i nauczane, jakie powinny być uruchamiane kierunki studiów oraz jakie powinny być kryteria rekrutacji na studia. Ale ta autonomia musi też zderzyć się z oczekiwaniami władz publicznych, które w znacznej mierze odpowiadają za finansowanie szkolnictwa wyższego³².

Zgodnie z nowym paradygmatem działania władz publicznych w odniesieniu do systemu szkolnictwa wyższego możemy mówić o odejściu od tradycyjnego modelu państwa interwencyjnego i przejściu do modelu państwa wspierającego. W wyniku tej przemiany uczelnie zyskały w wielu

²⁹ W.W. McMahon, *Higher Learning, Greater Good*, Baltimore 2009, s. 122–123.

³⁰ E.P. St John [et al.], *Public Policy and Higher Education: Reframing Strategies for Preparation, Access, and Success*, New York 2012, s. 36–43.

³¹ M. Dobbins [et al.], *An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance*, „Higher Education” 2011, nr 65 (5), s. 676.

³² M. Dobbins, *Higher Education Policies...*, op. cit., s. 48.

krajach większą swobodę działania przy mniejszym zakresie wyraźnie określanych interwencji państwa. Związane to było jednak z oczekiwaniem, że uczelnie będą w stanie wykazać się przed społeczeństwem efektywnym sposobem wykorzystywania posiadanych i otrzymywanych zasobów³³. W ten sposób „wolność akademicka, autonomia instytucjonalna oraz odpowiedzialność przed społeczeństwem tworzy trójkąt; jego wierzchołki są odrębne, ale razem wyznaczają powierzchnię dynamicznej interakcji”³⁴. I z tego wynika współczesna konieczność, by uczelnie same określiły się jako społecznie użyteczne i zgodnie z tą wizją realizowały swoje działania.

Uczelnie na straży kultury i dziedzictwa?

Model komodyfikacji i urynkowienia szkolnictwa wyższego ma swoje ograniczenia, których część została wykazana w publikacjach Michaela Dobbinsa czy Pavla Zgagi. Warto jednak zauważyć, że te same organizacje, które promują patrzenie na uczelnie z perspektywy Nowego Zarządzania Publicznego, dostrzegają istotne ograniczenia tego podejścia. W przywoływanym już wcześniej raporcie OECD *Tertiary Education for Knowledge Society* autorzy sami przyznają, że „wiele różnych modeli i baz danych użytych do określenia wpływu edukacji na rozwój gospodarczy prowadziło do niejednoznacznych rezultatów, z których niektóre wykazywały silne oddziaływanie, podczas gdy inne w ogóle nie wskazywały na taki efekt. Wyjaśniane jest to tym, że choć tak zwane modele »nowego wzrostu gospodarczego« ułatwiły określenie wpływu edukacji na wzrost gospodarczy, to dowody, jakich dostarczają, nadal nie są tak mocne, jak tego oczekiwano”³⁵.

³³ P. Zgaga, *Higher Education in Transition. Reconsideration on Higher Education in Europe at the Turn of Millennium*, Umeå 2007, s. 32.

³⁴ Idem, *Reconsidering University Autonomy and Governance: From Academic Freedom to Institutional Autonomy*, [w:] *University Governance and Reform. Policy, Fads, and Experience in International Perspective*, red. H.G. Schuetze [et al.], New York 2012, s. 18.

³⁵ P. Santiago [et al.], *Tertiary Education...*, op. cit., s. 39.

Co więcej, w cyklicznej publikacji OECD, porównującej systemy edukacyjne krajów członkowskich: *Education at a Glance*, od wielu lat coraz większą uwagę poświęca się społecznym korzyściom wynikającym z edukacji. Jeszcze w roku 2006 poruszano tę kwestię w rozdziale zatytułowanym *Korzyści z edukacji: zależności między edukacją, rozwojem gospodarczym i korzyściami społecznymi*, co tylko potwierdzało rynkowe podejście do spraw edukacji. Ale po dziesięciu latach poprzedni rozdział rozbito na poszczególne elementy i w najnowszym raporcie jest fragment zatytułowany *Jakie społeczne korzyści wynikają z edukacji*. W obecnej edycji *Education at a Glance* podkreślono:

Wspieranie spójności społecznej, często znajdującej odbicie w poziomie społecznego i obywatelskiego zaangażowania, jest politycznym priorytetem w krajach OECD. Dowody wskazują, że zasadniczo poziom obywatelskiego zaangażowania jest niewystarczający, tworząc zagrożenie dla zachowania i rozwoju naszych społeczeństw. Edukacja może odgrywać istotną rolę w zapewnianiu społecznej spójności, rozwijając kompetencje społeczne i emocjonalne, które wzmacniają więzi społeczne i chronią ludzi przed izolacją. Sieci społeczne dorosłych obejmują ich rodzinę, przyjaciół, kolegów, i szerzej, wspólnotę, w której żyją³⁶.

W raporcie OECD dotyczącym szkolnictwa wyższego, a nie edukacji jako całości, *The State of Higher Education* (2014), z całą mocą podkreślono znaczenie „trzeciej misji” – społecznego zaangażowania uczelni (obok nauczania i prowadzenia badań). Działania uczelni powinny obejmować nie tylko klasycznie pojmowane nauczanie, ale i przygotowanie studentów do bycia świadomymi uczestnikami życia społecznego i politycznego. Ta część pracy uczelni powinna także być brana pod uwagę przy ocenianiu ich znaczenia dla społeczeństwa i gospodarki³⁷.

Przygotowany pod auspicjami Komisji Europejskiej raport *Fostering and measuring „Third Mission” in higher education institutions* wskazuje na

³⁶ OECD, *Education at a Glance 2019. OECD Indicators*, Paris 2019, s. 115. Zob. też: idem, *Education at a Glance 2006. OECD Indicators*, Paris 2006.

³⁷ Idem, *The State of Higher Education*, Paris 2014, s. 29.

znaczenie społecznego zaangażowania uczelni, realizowanego na przykład przez zapewnianie dostępu do muzeów, prowadzenie wykładów otwartych czy otwartych konsultacji dla mieszkańców. „Czasy, kiedy uniwersytety mogły zakładać, że otrzymają fundusze bez zadawania zbędnych pytań, już dawno minęły”³⁸. Należy zrozumieć, że uczelnie zostały powołane po to, by służyć społeczeństwu. Z tego powodu raport rekomendował, by „»trzecia misja« była wprost wyrażana w strategicznych planach uczelni, nie jako nowy modny dodatek do prowadzonych badań i działań edukacyjnych, ale jako integralna część uniwersyteckiej tradycji służenia i wspomagania społeczeństwa, które je utrzymuje i wspiera”³⁹.

I w taki, nieco zaskakujący sposób, zważywszy na dekady wzywania uczelni przez organizacje międzynarodowe oraz władze państwowe (w tym i w Polsce) do służenia gospodarce, powraca idea uniwersytetu, który nie powinien skupiać się jedynie na mierzalnych ekonomicznych korzyściach, jakie nauczaniem i prowadzonymi badaniami przynosi gospodarce. Coraz mocniejsze podkreślanie znaczenia uczelni jako narzędzia budowania spójności społecznej pozwala nabierać przekonania, że działania na rzecz rozwoju kultury i zachowania dziedzictwa nie będą traktowane jak kosztowna fanaberia uczonych. Tylko dzięki takiemu podejściu – rzeczywiście otwarciu na potrzeby społeczne, kiedy społeczeństwo nie jest sprowadzane jedynie do wymiaru ekonomicznego – możliwa staje się partnerska współpraca z organizacjami pozarządowymi. Bo w polskich warunkach, przy obecnych wymaganiach regulacyjnych, nawiązywanie współpracy z organizacjami pozarządowymi stawało się jedynie reakcją na oczekiwania Polskiej Komisji Akredytacyjnej, która w swoich działaniach zobowiązana jest do zwrócenia uwagi na współpracę z otoczeniem społeczno-gospodarczym.

Jednak dopóki uczelnie same nie wymyślą, zgodnie z sugestią Komisji Europejskiej, na czym ma polegać ich działanie w zakresie kultury

³⁸ European Commission, *Fostering and measuring „Third Mission” in higher education*, Draft Green Paper, January 2012, www.esna.tv/files/div/GreenPaper_ThirdMission.pdf (dostęp 15 IX 2019).

³⁹ Ibidem.

i dziedzictwa we współpracy z instytucjami publicznymi i pozarządowymi, na rzeczywiste efekty takiej współpracy trzeba będzie poczekać. Jednocześnie warto bardzo mocno zaakcentować, że próby zmuszenia uczelni do podążania za jakąś wizją trzeciej misji proponowaną przez władze publiczne mogą doprowadzić do efektów przeciwnych. I z pewnością warto przypominać te konkluzje Banku Światowego czy OECD, które uwypuklają znaczenie uczelnianej autonomii, pozostawiając władzom publicznym prawo do określania strategicznych celów, ale bez możliwości decydowania o tym, w jaki sposób poszczególne uczelnie mają te cele osiągać.

Bibliografia

- Bok D., *Beyond the Ivory Tower. Social Responsibilities of the Modern University*, Cambridge 1982.
- Dobbins M., *Higher Education Policies in Central and Eastern Europe. Convergence towards a Common Model?*, New York 2011.
- Dobbins M. [et al.], *An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance*, „Higher Education” 2011, nr 62 (5), s. 665–683, <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9412-4>.
- Ernst&Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Warszawa 2010.
- European Commission, *Fostering and measuring „Third Mission” in higher education institutions*, Draft Green Paper, January 2012, www.esna.tv/files/div/GreenPaper_ThirdMission.pdf (dostęp 15 IX 2019).
- Fulton O. [et al.], *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*, Paris 2007.
- Fundacja Rektorów Polskich, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt środowiskowy*, Warszawa 2010.
- Jabłęcka J., *Reflections on the Polish Higher Education*, [w:] *Changes in Higher Education in Central European Countries*, red. I. Białecki, M. Dąbrowa-Szeffler, Warszawa 1994, s. 11–24.
- Jeż R., *Proces boloński a system szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Studia Ekonomiczne” 2013, nr 131, s. 91–99.
- Kolarska-Bobińska L., *List do rektorów*, Warszawa 2015, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_10/1d5fe0e489e99100ab82af7221a7b4e1.pdf (dostęp 5 XI 2015).

- Kwiek M., *Creeping Marketization: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet*, [w:] *Higher Education and the Market*, red. R. Brown, New York 2011, s. 135–145.
- Leja K., *Zarządzanie uczelniami. Koncepcje i współczesne wyzwania*, Warszawa 2013. *Magna Charta Universitatum*, <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/polish> (dostęp 15 IX 2019).
- McMahon W.W., *Higher Learning, Greater Good*, Baltimore 2009.
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Nauka dla Innowacji (ew. Nauka dla Rozwoju Gospodarki)*, Warszawa 2018.
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Strategia na rzecz doskonałości naukowej, nowoczesnego szkolnictwa wyższego, partnerstwa z biznesem i społecznej odpowiedzialności nauki*, Warszawa 2018, <http://pjjg.org.pl/wp-content/uploads/2016/09/Strategia-Gowina.pdf> (dostęp 10 IX 2019).
- OECD, *Education at a Glance 2006. OECD Indicators*, Paris 2006, <https://doi.org/10.1787/eag-2006-en>.
- OECD, *Education at a Glance 2019. OECD Indicators*, Paris 2019, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- OECD, *Links between Policy and Growth: Cross-Country Evidence. Draft Paper for Working Party*, Paris 2000.
- OECD, *Redefining Tertiary Education*, Paris 1998, <https://doi.org/10.1787/9789264163102-en>.
- OECD, *The State of Higher Education*, Paris 2014.
- Polska Agencja Prasowa, *Min. Kudrycka: Zmiany w polskim szkolnictwie są konieczne*, 2009, http://www.naukawpol.sce.pap.pl/palio/html.run?_Instancc=cms_naukaPl.pap.pl&_PageID=1&s=szablon.dcpcsza&dz=szablon.depsza&dep=368651&data=&lang=PL&_Checksum=-111331628 (dostęp 15 X 2013).
- The Responsive University. Restructuring for High Performance*, red. W.G. Tierney, Baltimore 1998.
- Salmi J., *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, Washington 2009.
- Santiago P. [et al.], *Tertiary Education for the Knowledge Society*, Paris 2008.
- St John E.P. [et al.], *Public Policy and Higher Education: Reframing Strategies for Preparation, Access, and Success*, New York 2012.
- Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 1990 r. Nr 65, poz. 385.
- Ustawa z dnia 5 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365.

- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. z 2018 r., poz. 1668, z późn. zm.
- The World Bank, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, Washington 2002.
- The World Bank, *Tertiary Education in Poland. Szkolnictwo wyższe w Polsce*, Warszawa 2004.
- Yusuf S., Nabeshima K., *How Universities Promote Economic Growth*, Washington 2007.
- Zgaga P., *Higher Education in Transition. Reconsideration on Higher Education in Europe at the Turn of Millennium*, Umeå 2007.
- Zgaga P., *Reconsidering University Autonomy and Governance: From Academic Freedom to Institutional Autonomy*, [w:] *University Governance and Reform. Policy, Fads, and Experience in International Perspective*, red. H.G. Schuetze [et al.], New York 2012, s. 11–22, https://doi.org/10.1057/9781137040107_2.

Rozpoczynając pracę nad projektem i publikacją, wyszliśmy z założenia, że przede wszystkim potrzebna jest gruntowna wiedza na temat rzeczywistego stanu współpracy uczelni wyższych i organizacji pozarządowych, ze szczególnym uwzględnieniem barier, oraz zbiór inspiracji teoretycznych i dobrych praktyk – zarówno z Polski, jak i z innych krajów – pozwalających pogłębić tę współpracę i zwiększyć jej efektywność. To się nie zmieniło i w dalszym ciągu jesteśmy przekonani, że taka wiedza jest potrzebna. Pozwala ona podejmować skuteczniejsze działania na poziomie lokalnym przez poszczególnych zainteresowanych współpracą pracowników czy osoby kierujące konkretnymi jednostkami organizacyjnymi.

Niemniej jednak w trakcie pracy nad projektem coraz bardziej oczywiste stawało się dla nas to, że jeszcze istotniejsze od drobiazgowej wiedzy o charakterze wdrożeniowym jest zwrócenie uwagi na bardziej podstawową kwestię społecznych funkcji uczelni wyższych. Trudno będzie wprowadzić długotrwałe, efektywne rozwiązania dotyczące omawianej formy współpracy na rzecz społeczeństwa obywatelskiego bez decyzji o charakterze systemowym w obszarze polityki szkolnictwa wyższego.

ISBN: 978-83-8138-152-9

