

Krzysztof LEJA
Politechnika Gdańska
Wydział Zarządzania i Ekonomii
Katedra Zarządzania Wiedzą i Informacją

UNIwersytet – Droga ku Społecznej Odpowiedzialności

Streszczenie. W artykule autor podejmuje problematykę ewolucji uniwersytetu od modelu liberalnego do społecznie odpowiedzialnej organizacji. Autor dostrzega elementy społecznej odpowiedzialności na każdym etapie rozwoju uniwersytetu, jednak ich kumulacja pojawia się współcześnie, co jest związane z postrzeganiem interesariuszy uczelni jako współtwórców oferowanych usług. Kluczem do sukcesu współczesnego uniwersytetu jest podejście do tworzenia wiedzy, czerpiąc z dorobku Gibbonsa i współpracowników. W podejściu tym przyjmuje się, że uniwersytet nie jest już monopolistą w tym zakresie.

Słowa kluczowe: uniwersytet społecznie odpowiedzialny, uniwersytet przedsiębiorczy, kreowanie wiedzy, transformacja uniwersytetu, relacje: uniwersytet – otoczenie

UNIVERSITY – THE WAY FORWARD TO SOCIAL RESPONSIBILITY

Summary. The author takes up the university evolution from liberal to socially responsible organization. The author noticed the elements of social responsibility at each phase of university development, but nowadays they accumulate, which is associated with the stakeholder's perception as university co-offered services. The key factor to the success of the modern university is the knowledge creation, while drawing on the works by Gibbons et al., because it creates the possibility for universities to be perceived as the organization serving environment.

Keywords: socially responsible university; entrepreneurial university, knowledge creation, university transformation, university environment links

1. Wstęp

Artykuł traktuje o uniwersytecie a ściślej o jego transformacji od modelu Humboldta do organizacji społecznie odpowiedzialnej. Uniwersytet to instytucja licząca 920 lat, licząc od Bolonii, utożsamiana przez zwolenników tradycji ze świątynią wiedzy, gdzie wiedza jest wartością autoteliczną. Zwolennicy otwarcia uniwersytetu na otoczenie, które *de facto* jest nieograniczone¹ (globalne) i niepewne² uważają, że uczelnia powinna być sprawnie funkcjonującą, przedsiębiorczą organizacją usługową,³ która spełnia bardzo ważną rolę społeczną.⁴

W jakim stopniu uczelnia powinna być społecznie odpowiedzialna? Czy w takim, aby kształcić absolwentów, których przynajmniej część stanie się przedsiębiorcami intelektualnymi, jak pisał Stefan Kwiatkowski,⁵ otwartymi na zmiany i kreującymi je. Szybko zmienna rzeczywistość gospodarcza skłania do refleksji, że kształcenie na potrzeby rynku pracy staje się iluzoryczne.⁶

Pisząc o społecznej odpowiedzialności uczelni trudno pominąć społeczną odpowiedzialność biznesu CSR – jest to gorący temat, coraz częściej nie tylko w sferze deklaracji, ale i czynów. Nie jest to pojęcie nowe. Dla przykładu w dokumencie firmy Johnson&Johnson nazywanym „J&J credo”, powstałym w 1943 roku Robert Johnson zawarł nie tylko wartości, którymi kieruje się firma, ale i ich hierarchię. W kolejności określił on odpowiedzialność wobec klientów, dalej wobec pracowników, kierownictwa, oraz społeczeństwa.⁷ Obecnie język i akcenty się nieco zmieniły, gdyż pojawiła się teoria interesariuszy⁸ i to oni właśnie mają być współtwórcami wartości wytwarzanej przez organizację.

Spółeczna odpowiedzialność nie jest pojęciem zarezerwowanym wyłącznie dla biznesu, co więcej jej znaczenie dla instytucji publicznych, w tym wyższych uczelni jest wyjątkowe, gdyż rola tych instytucji w kreowaniu społeczeństwa wiedzy jest szczególna. Instytucje

¹ Perechuda K.: Dyfuzja wiedzy w przedsiębiorstwie sieciowym. Wizualizacja i kompozycja, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2005.

² Koźmiński A.K.: Zarządzanie w warunkach niepewności. PWN, Warszawa 2004.

³ Koźmiński A.K.: Misje i strategie szkół wyższych, [w:] Woźnicki J. (red.): Model zarządzania publiczną instytucją akademicką. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999, s. 239.

⁴ Bok D.: Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University. Harvard Business School Press, Boston 1982.

⁵ Kwiatkowski S.: Przedsiębiorczość intelektualna. PWN, Warszawa 2000.

⁶ Prof. T. Luty podkreśla, że „wyniki badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych wykazały, że zestaw zawodów, o które upominają się obecnie pracodawcy zawiera tylko 10% tych zawodów, które pięć lat temu pojawiły się na tej liście” – Wizje szkolnictwa wyższego w teorii i praktyce. Rozmowa z T. Lutym. „Nauka i szkolnictwo wyższe”, nr 1/33, 2009, s. 14.

⁷ Collins J.C., Porras J.I.: Organizational visions and visionary organization. „California Management Review”, vol. 34, no. 1, 1991, p. 36.

⁸ Donaldson Th., Preston L.E.: The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence, and implications. „The Academy of Management Review”, vol. 20, no. 1, 1995, p. 65-91; Freeman R.E.: Strategic management. A stakeholder approach. Cambridge University Press, 1984.

publiczne są na ogół monopolistami w zakresie swojej działalności (np. urzędy miast, urzędy skarbowe, oddziały Zakładu Ubezpieczeń Społecznych etc.), natomiast instytucje akademickie poddawane są coraz silniejszej presji konkurencji oraz sytuacji demograficznej, która w Polsce jest wyjątkowo, w porównaniu z innymi krajami UE, dotkliwa dla instytucji akademickich.

W czasach, gdy dominujące znaczenie mają wartości niematerialne, w tym wiedza, oczekiwania państwa i społeczeństwa wobec instytucji kształcących na poziomie wyższym są coraz większe. Dotyczą one większego zróżnicowania instytucji akademickich i odejścia od zasady: każda z uczelni ma podobne cele oraz aspiracje do „gry w ekstraklasie”. Rzecz w tym, że zróżnicowanie jest konieczne, gdyż jedna uczelnia kształci na potrzeby lokalnego rynku pracy, co jest bardzo ważnym zadaniem, natomiast inna, oprócz kształcenia, które nadal stanowi podstawową działalność każdej uczelni, rozwija działalność badawczo-rozwojową i współpracę międzynarodową i jest rozpoznawalna w świecie.

Wśród podstawowych problemów stojących przed współczesnymi instytucjami akademickimi jest ustalenie i zaspokojenie oczekiwań społecznych, co jest trudne ze względu na historycznie uwarunkowaną autonomię uczelni, która przez wieki pozbawiona była praktycznie kontroli społecznej,⁹ zważywszy, że tradycyjne wsparcie społeczne dla szkolnictwa wyższego może ulec erozji.¹⁰ Obecne relacje pomiędzy uniwersytetem a otoczeniem obrazuje stwierdzenie autorów książki *Re-Thinking Science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*: „*science speaking to society*” and „*society speaking back to science*”.¹¹

Celem artykułu jest ukazanie ewolucji instytucji akademickich. Autor korzystając z pracy Jana Szczepańskiego pt. *Szkice o szkolnictwie wyższym* prezentuje pokrótce idee uniwersytetu liberalnego, następnie pokazuje ewolucję relacji uniwersytetu i otoczenia, definiuje, co rozumie pod pojęciem społecznej odpowiedzialności uczelni, a także podejmuje próbę identyfikacji czynników, które ją warunkują, jak również pojawiające się dylematy. Autor pokazuje również, że kluczem do społecznej odpowiedzialności uczelni jest otwarcie się na możliwość współtworzenia wartości przez interesariuszy uczelni. Autor stara się wykazać, że uniwersytet społecznie odpowiedzialny jest naturalnym kontynuatorem tradycji instytucji akademickich oraz wynikiem wyzwań stojących przed instytucją akademicką.

⁹ Rowley D.J., Lujan H.D., Dolence M.G.: *Strategic change in colleges and universities. Planning to survive and prosper*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1997, p. 12-13.

¹⁰ Ibidem, p. 19.

¹¹ Novotny H., Scott P., Gibbons M.: Introduction. „*Minerva*”, vol. 41, p. 190.

2. Uniwersytet liberalny

Podstawowym wyróżnikiem uniwersytetu liberalnego było prowadzenie działalności badawczej, który określał pozostałe funkcje uczelni. Jaspers pisał, że „zadaniem uniwersytetu jest szukanie prawdy przez społeczność badaczy i uczniów”.¹² Wzmocnił to stwierdzenie Hessen twierdząc, że „uniwersytet nie jest przeto po prostu zakładem nauczania, choćby wyższego typu, lecz ogniskiem badań naukowych i tylko w miarę rozwijania swej działalności naukowej, jest także wyższą szkołą naukową”.¹³ W XIX wieku uczeni pracowali niemal wyłącznie w uniwersytetach, gdzie kształciła się młodzież wyższych klas społecznych. Uniwersytet liberalny charakteryzował się wolnością prowadzenia badań naukowych

i wolnością nauczania i co ciekawe student, jako osoba dojrzała, w pełni samodzielna i odpowiedzialna, miał możliwość wyboru toku studiów i przedmiotów. Zakładano też, że studenci są wystarczająco zdolni, gdyż w innym wypadku: „niezdolna masa studentów wepchnęłaby najlepszych profesorów w nieskuteczne zajęcia szkolne”.¹⁴ Profesor nie tyle naucza przedmiotu, lecz wypowiada swoje poglądy naukowe, a uczeń nie tyle uczy się, ile zajmuje się nauką. Dzisiaj powiedzielibyśmy – studiuje. Autonomia uczelni wtedy oznaczała niezależność profesorów w głoszeniu swoich poglądów i wyników prowadzonych badań, co więcej autonomia był prawem „do ustalania kryteriów ocen zjawisk społecznych z pozycji nadrzędności i bezinteresowności”.¹⁵ Szczepański dalej podkreśla, że „państwo i społeczeństwo powołują uniwersytet i zapewniają mu byt materialny, przy tym w ich interesie leży, aby uniwersytet służył tylko czystej nauce”.¹⁶ W uniwersytetach liberalnych przedstawiciele robotników i niższych warstw drobnomieszczańskich stanowili znikomy odsetek studiujących, co różniło je od uczelni średniowiecznych. W czasach panowania idei uniwersytetu liberalnego klasy wyższe broniły dostępu do określonych zawodów, zjawisko to jest również dzisiaj obserwowane w niektórych zawodach.¹⁷

Na początku XX wieku dostrzeżono praktyczne zastosowania nauki i pogłębianie się specjalizacji, czemu towarzyszyło lekceważenie studiów klasycznych, filozoficznych i humanistycznych. Na uczelniach w znacznie większym stopniu niż w XIX wieku pojawili się przedstawiciele uboższych warstw społecznych, którzy studiowali nie tylko dzięki wyrzeczeniom całej rodziny, ale i dzięki pomocy materialnej ze strony uczelni.

¹² Szczepański J., op.cit., s. 16.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem, s. 19.

¹⁵ Ibidem, s. 21-22.

¹⁶ Ibidem, s. 22-23.

¹⁷ Sowa A.: Toga po ojcu. „Polityka”, nr 35(2771), 2010, s. 21-24.

W 1930 r. Abraham Flexner napisał, że „uniwersytety powinny dać społeczeństwu nie to, czego ono chce, tylko to, czego potrzebuje”,¹⁸ pisząc dalej, że „nowoczesny uniwersytet powinien zatem bez reszty poświęcić się rozwijaniu wiedzy, rozwiązywaniu wielorakich zagadnień i kształceniu ludzi – starając się to wszystko czynić na możliwie jak najwyższym poziomie”.¹⁹ W cytowanej pracy Flexner krytycznie odnosi się do uniwersytetów amerykańskich wytykając im powierzchowność, zajmowanie się dziedzinami niemającymi nic wspólnego z nauką i działalność czysto komercyjną. Natomiast w uczelniach brytyjskich Flexner dostrzega przerost kształcenia zawodowego, uważając, że zadaniem uniwersytetu jest przekazanie wiedzy ogólnej i metod z umiejętnością ich stosowania. W tym czasie idea uniwersytetu liberalnego zaczęła zanikać i rozpoczął się zwrot w kierunku kształcenia zawodowego oraz okres panowania nauk przyrodniczych.

W czasie II wojny światowej odbyła się międzynarodowa konferencja organizacji uniwersyteckich krajów sprzymierzonych, na której zastanawiano się nie tylko nad rolą naukową uczelni, ale także nad koniecznością „odegrania aktywnej roli moralnej w społeczeństwie”, gdyż „uniwersytet (...) powinien również tworzyć kryteria wartości”, w czasie konferencji podkreślano też „ważność wolności uniwersytetów dla kształtowania niezależnej opinii publicznej”.²⁰

Po wojnie (w 1949 r.) ukazała się praca, w której Walter Moberly poddał krytyce jemu współczesny uniwersytet, zarzucając mu koniunkturalizm, koncentrowanie się na sprawach drugorzędnych zaniedbując zasadnicze, fałszywą neutralność, utratę intelektualnego prestiżu, „nieodparcie doktryn moralnie monstrualnych i naukowo nikczemnych”, postawy absolwentów pozbawione określonego systemu wartości, egoistyczne i utylitarne, nazywając uniwersytet chaotycznym.²¹ Moberly dostrzegł fragmentaryczność przekazywanej wiedzy, przez co student widzi świat jako „zbiór drzew, a nie cały las”²² i obraz statyczny, a nie dynamiczny. W przekonaniu autora niniejszego artykułu krytyka uniwersytetów przeprowadzona przez Moberly sprzed sześćdziesięciu laty w znacznej części do dziś nie traci na aktualności.

Szkolnictwo wyższe na świecie po II wojnie światowej przechodziło pięć faz rozwoju:

1. Gwałtowny wzrost w latach 50. i 60.
2. Dywersyfikację w latach 60. i na początku lat 70.
3. Konsolidację i poszukiwanie dróg, tzw. ekonomizacja uczelni w końcu lat 70.
4. Skupianie uwagi na takich kwestiach, jak dywersyfikacja misji, doskonalenie jakości, efektywności oraz internacjonalizacja w latach 80.

¹⁸ Flexner A.: *Universities: American, English, German*. Oxford University Press, New York, 1930, p. 5.

¹⁹ *Ibidem*, p. 24.

²⁰ Szczepański J., *op.cit.*, s. 55.

²¹ *Ibidem*, s. 63-66.

²² *Ibidem*, s. 66-67.

5. Funkcjonowanie w warunkach ograniczeń finansowych i wzrastającej konkurencyjności – lata 90.²³

Na te fazy nałożyło się przejście od elitarnego do masowego kształcenia na poziomie wyższym. Liczba studentów na świecie wzrosła z 13 mln w 1960 r., 68 mln w 1991 r., do 132 mln²⁴ w 2004 r. i 150 mln w 2008 roku.²⁵ W latach 80. wśród badaczy szkolnictwa wyższego, zaczęło dominować przekonanie o konieczności głębszej refleksji nad relacjami uczelni i jej interesariuszy.

3. O relacjach uniwersytetu z otoczeniem

Burton Clark wskazał trzy rynki, do których adresowana jest oferta uczelni: rynek konsumentów (*consumer market*), którzy płacą za oferowane usługi i oczekują odpowiedniej ich jakości, rynek pracy (*labour market*), który oczekuje na absolwentów uczelni posiadających odpowiednią wiedzę, umiejętności i inne kompetencje niezbędne do tego, aby tworzyli ofertę towarów i usług, które znajdą nabywców oraz rynek instytucjonalny (*institutional market*), na którym uczelnie konkurują między sobą. W ostatnim wypadku głównym przedmiotem rywalizacji jest reputacja.²⁶ W omawianej pracy, która jest fundamentalna dla badań nad szkolnictwem wyższym, Clark zaproponował trójkąt koordynacji, opisujący współczesny uniwersytet (rys. 1). Jon File i Harry de Boer²⁷ szczegółowo opisali trójkąt Clarka, natomiast Ben Jongbloed podkreślił znaczenie, jakie mają sprzężenia pomiędzy uniwersytetem, państwem i rynkiem.²⁸

²³ Goedegebuure L., Meek V.L.: On Change and Diversity: The role of Government Influences. „Higher Education in Europe”, vol. 22, no.3, 1997, p. 309-319.

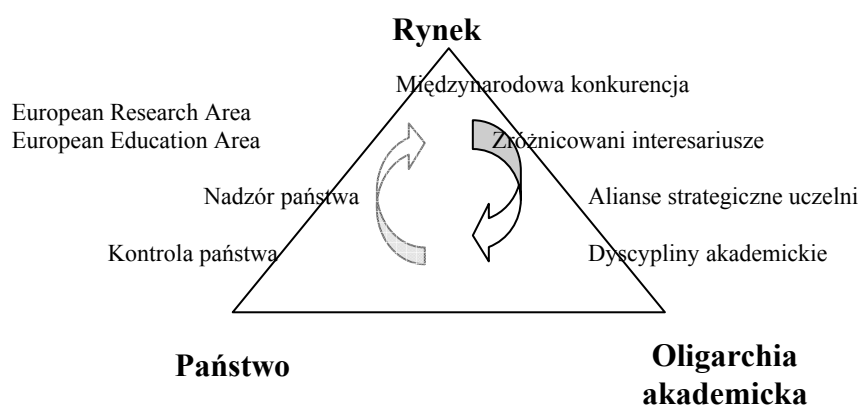
²⁴ Tertiary Education for the Knowledge Society, OECD Thematic Review of Tertiary Education. Lisbon, April 3-4, 2008, Overview, p. 3.

²⁵ Altbach Ph., Resberg L., Rumbley L.: Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, Paris 2009, p. IV.

²⁶ Clark B.R.: The higher education system. Academic Organization in Cross-National Perspective. University of California Press, Berkeley 1983, p. 161-169.

²⁷ File J., de Boer H.: Governance and management in higher education, National Seminar hosted by the Lithuanian Centre for Quality Assessment in Higher Education, Vilnius, 2.09.2005, http://www.skvc.lt/files/cheps/HE_governance_and_mgt_intro.ppt (5.03.2007).

²⁸ Jongbloed B.: Marketisation in Higher Education, Clark Triangle and the Essential Ingredients of Markets. „Higher Education Quarterly”, vol. 57, no. 2, 2003.



Rys. 1. Trójkąt koordynacji Clarka

Fig. 1. Clark's triangle of coordination

Źródła: Clark B.R., op.cit., s. 143; File J., de Boer H.: Governance and management in higher education, National Seminar hosted by the Lithuanian Centre for Quality Assessment in Higher Education. Vilnius, 2.09.2005, http://www.skvc.lt/files/cheps/HE_governance_and_mgt_intro.ppt (5.03.2007); Jongbloed B.: Marketisation in Higher Education. Clark Triangle and the Essential Ingredients of Markets. „Higher Education Quarterly”, vol. 57, no. 2, 2003.

Clark Kerr Prezydent Uniwersytetu Kalifornijskiego w 1994 roku stwierdził, że „Ameryka staje przed najtrudniejszym okresem dotyczącym relacji instytucji szkolnictwa wyższego i społeczeństwa od ponad trzech i pół wieku, kiedy w 1636 roku założono Uniwersytet Harvarda”.²⁹ Nad tą opinią Kerra, badacza szkolnictwa wyższego, którego prace zalicza się do klasyki tej problematyki, z pewnością warto się zastanowić, zwłaszcza, że w czasach budowania gospodarki opartej na wiedzy oczekiwania społeczne od instytucji szkolnictwa wyższego są znaczne. Przyszłość uniwersytetu, w opinii wielu badaczy, wiąże się z ewolucją od postrzegania go jako wieży z kości słoniowej do przedsiębiorczej organizacji.³⁰

Ważne znaczenie dla badań relacji uniwersytetu z otoczeniem ma praca Gibbonsa i współpracowników z 1994 roku, w której pokazano, że oprócz wiedzy teoretycznej, tworzonej w uniwersytecie, na ogół bez udziału otoczenia (nazwaną ‘mode 1’), wiedzę współtworzy się przy aktywnym udziale otoczenia uniwersytetu (‘mode 2’).³¹ Generowanie wiedzy, zgodne z ‘mode 1’, odnosi się do badań podstawowych, prowadzonych głównie w uniwersytetach i związanych z określoną dyscypliną wiedzy i humboldtowskim modelem uniwersytetu, ‘mode 2’ – to inne podejście do tworzenia wiedzy, ale jak podkreślają jego

²⁹ Hearn J.C., Holdsworth J.M.: The societally responsive university: public ideals, organizational realities and the possibility of engagement. „Tertiary Education and Management”, vol. 8, 2002, p. 127.

³⁰ Etzkovitz H., Webster A., Gebhardt Ch., Cantisano Terra B.R.: The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. „Research Policy”, vol. 29, 2000, p. 313-330.

³¹ Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M.: The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies. Sage, London 1994.

twórcy uzupełniające, a nie wykluczające podejście ‘mode 1’. Najważniejsze cechy koncepcji ‘mode 2’ są następujące:

1. Tworzenie wiedzy odbywa się w kontekście aplikacji, rozumianej jako zastosowanie wiedzy i jej przydatność społeczna (*socially distributed knowledge*), a nie wyłącznie wkład nowej wiedzy w rozwój określonej dyscypliny badawczej.
2. Tworzona wiedza łączy cechy kognitywne i praktyczne, jest multidyscyplinarna, powstaje w wyniku relacji pomiędzy twórcami pomysłu a praktykami, stanowi wkład w rozwój wiedzy w ogóle, gdyż odkrycia leżą poza konkretną dyscypliną wiedzy i trudno je klasyfikować wg tego kryterium.
3. Nowy sposób tworzenia wiedzy jest wynikiem tego, że wiedza powstaje praktycznie wszędzie i staje się podstawowym zasobem konkurencyjnym organizacji. ‘Mode 2’ wynika także z masowości kształcenia na poziomie wyższym oraz powszechności dostępu do technik informacyjno-komunikacyjnych.³²
4. Tworzenie wiedzy jest heterogeniczne, nie wymaga sterowania ani koordynacji, przebiega w drodze dialogu i niekończących się rozmów pomiędzy twórcami i odbiorcami, a problemy do rozwiązania pojawiają się przypadkowo (nie są zaplanowane), lecz są wynikiem elastyczności organizacji na sygnały z otoczenia, a zespoły badaczy są tworzone w zależności od potrzeb i rozwiązywane po zakończeniu projektu.
5. Jakość tworzonej wiedzy jest oceniana na podstawie tego, czy nowe rozwiązanie będzie konkurencyjne, społecznie akceptowalne oraz atrakcyjne pod względem kosztów,³³ oceny jakościowej nie dokonują specjaliści z danych dyscyplin, gdyż te podlegają przeobrażeniom, lecz szersza grupa odbiorców, a kryteria oceny są płynne.

W połowie lat 90., w raportach Banku Światowego oraz UNESCO wskazano na kryzys szkolnictwa wyższego, którego symptomy były następujące: masowość kształcenia na poziomie wyższym, nieprowadząca do wyrównania szans edukacyjnych, niedostateczne zróżnicowanie instytucji oraz programów kształcenia, rozwój edukacji w sytuacji zmniejszania się nakładów jednostkowych (przypadających na 1 studenta). Zalecenia zawarte w raportach dotyczyły dywersyfikacji oferty edukacyjnej, uwzględniającej potrzeby rynku pracy i źródeł finansowania uczelni, dostosowania szkolnictwa wyższego do potrzeb społecznych, doskonalenia jakości kształcenia i prowadzonych badań oraz konieczności rozliczania się uczelni z otoczeniem.³⁴ Szkolnictwo powinno być nastawione na potrzeby studentów i opierać się więziach partnerskich z otoczeniem. Eksponowano również potrzebę

³² Ibidem, s. 10.

³³ Ibidem, s. 3-8.

³⁴ Jabłecka J.: Diagnostyka i wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 8, 1996, s. 41-54.



zmian programów i metod kształcenia, przekraczanie barier pomiędzy dyscyplinami, a także dzielenie się wiedzą i *know-how* poprzez granice.³⁵

Od czasu powstania prac Clarka i Gibbonsa udział konsumentów usług uczelni we współtworzeniu wartości uległ zasadniczej zmianie, jednak pozostała rywalizacja o najlepszych studentów, wybitnych uczonych, jak największe kontrakty finansowane ze środków publicznych i innych. Wszystko to odbywa się na podstawie reputacji instytucjonalnej (m.in. jakości usług w ocenie konsumentów, wpływu na otoczenie, zaufania). Jak pisał Frans van Vught wyścig o jak najlepszą reputację jest kosztowny,³⁶ ale ewentualna porażka, jeszcze bardziej.

Ważne badania w uniwersytetach europejskich zostały przeprowadzone przez Clarka w połowie lat 90. na podstawie których zidentyfikował on 5 cech, charakteryzujących uniwersytety przedsiębiorcze. Są nimi:

1. wzmocnienie centrum sterującego,
2. rozwój segmentów peryferyjnych,
3. dywersyfikacja źródeł finansowania,
4. stymulowanie centrum akademickiego,
5. zintegrowana kultura przedsiębiorczości.³⁷

Zasługą Clarka jest nie tylko identyfikacja cech uniwersytetu przedsiębiorczego, ale podkreślenie znaczenia budowania relacji uniwersytetu z otoczeniem. Silne centrum powinno, zdaniem Clarka, koordynować relacje uniwersytetu z interesariuszami. Efektem rozwijania segmentów peryferyjnych, nazywanych również organizacjami pomostowymi, jest odejście od przekonania, że uniwersytety są organizacjami, mającymi wyłączność na tworzenie i rozwój wiedzy, a także transformacja od linearnego do interaktywnego (nieliniowego) zarządzania wiedzą.³⁸ Takie podejście do roli uniwersytetu oznacza zrozumienie faktu, że dzielenie się wiedzą jest procesem dwukierunkowym, a partnerstwo uczelni oraz jej zewnętrznych interesariuszy jest wymogiem czasu.

³⁵ Światowa deklaracja UNESCO Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 14, 1999, s. 13.

³⁶ van Vught F.: op.cit., 2008, p. 169.

³⁷ Clark B.R.: Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation, IAU Pergamon 1998.

³⁸ Wawrzyniak B.: Państwo sprzyjające gospodarce opartej na wiedzy, [w:] Kieżun W., Kubin J.: Dobre Państwo. Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa 2004, s. 278.

4. W kierunku uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego – dylematy i oczekiwania

Uczelnia społecznie odpowiedzialna to organizacja spełniająca i kreująca oczekiwania interesariuszy, służąca otoczeniu,³⁹ łącząca tradycję liberalnego uniwersytetu Humboldta⁴⁰ z elementami uniwersytetu przedsiębiorczego Clarka. W opinii społecznej uniwersytety powinny działać efektywnie, zapewnić dostęp wszystkim zainteresowanym, przy świadomości kosztów funkcjonowania, które powinny być minimalizowane. Problem w tym, że pojawia efekt nazywany „żelaznym trójkątem”, który pokazuje, że koncentrowanie się uczelni na zapewnieniu powszechnego dostępu i minimalizacji kosztów (*praktycznie nieograniczony dostęp*) utrudnia osiągnięcie celu, którym ma być efektywność; analogicznie efektywność i minimalizacja kosztów (*jakość po przystępnych cenach*) utrudniają zapewnienie powszechnego dostępu, a także zapewnienie powszechnego dostępu i efektywności (*maksymalizacja korzyści*) utrudnia minimalizację kosztów.⁴¹ W związku z tym, zamiast oczekiwać, że uniwersytet będzie oferował każdemu usługi najwyższej jakości⁴² po minimalnych kosztach, należałoby oczekiwać odpowiedniej jakości oferowanej możliwie największej liczbie odbiorców, po możliwie najniższych kosztach.⁴³ Tak czy inaczej pojawia się tu tzw. dylemat wyboru, związany z ograniczeniami instytucjonalnymi, gdyż problem jest przykładem „gry o sumie zerowej”.⁴⁴ Podejmowane są próby pogodzenia sprzeczności przez oferowanie usług w trybie kształcenia na odległość (*e-learning*) i kształcenia mieszanego (*blended learning*),⁴⁵ lecz te formy kształcenia z trudem przebijają się do powszechnej świadomości pracowników akademickich.

Drugim problemem jest dylemat wynikający z konieczności łączenia lojalności wobec instytucji, wydziału, katedry, reprezentowanej dyscypliny, instytucji sponsorujących prowadzone badania oraz lojalności wobec osobistego rozwoju.⁴⁶ Zwykle dominuje lojalność wobec instytucji (jako całości, a także jednostki organizacyjnej), do której pracownik jest przypisany, gdyż od niej, w dużym stopniu, zależny jest jego byt. Na taki obraz nakłada się lojalność wobec społeczeństwa, gdyż w uczelniach z reguły praca nauczyciela

³⁹ Leja K.: Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu, [w:] Leja K. (red.): Społeczna odpowiedzialność uczelni. Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej i Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk, s. 61.

⁴⁰ Szczepański J.: Szkice o szkolnictwie wyższym. Wiedza Powszechna, Warszawa 1976, s. 14-24.

⁴¹ Hearn J.C., Holdsworth J.M.: op.cit., 2002, p. 130.

⁴² Pojawia się tu dylemat pomiędzy wysoką jakością (*quality as an excellence*) – pytanie dla kogo? a jakością „szytą na miarę” (*quality as a fitness for purpose*).

⁴³ Hearn J.C., Holdsworth J.M.: op.cit., 2002, p. 130.

⁴⁴ Ibidem, p. 130-131.

⁴⁵ W tym miejscu warto dodać, że Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych od wielu lat propaguje tę tematykę organizując coroczne konferencje, które stanowią forum ciekawych dyskusji. Publikacje pokonferencyjne zamieszczane są na stronie: <http://www.fundacja.edu.pl/modul/2/59/73/publikacje.html>.



akademickiego jest opłacana ze środków publicznych lub prywatnych osób, korzystających z usług uczelni.⁴⁷

Dyskusja o społecznej odpowiedzialności uczelni dotyka również równowagi pomiędzy autonomią w zakresie zarządzania a efektywnością, ocenianą przez pryzmat realizacji oczekiwań społecznych. Społecznej odpowiedzialności uczelni towarzyszy publiczna odpowiedzialność za rozwój uczelni, co sprowadza się do stymulowania przedsiębiorczości uniwersytetów przez tworzenie prawa, które temu sprzyja. Uczelnie oczekują jak największej autonomii, władze państwowe oczekują jak największej efektywności uniwersytetów oraz reagowania na oczekiwania społeczne.⁴⁸

Ewolucja uniwersytetu od wieży z kości słoniowej do przedsiębiorczej organizacji w praktyce oznacza, że pierwszej misji (kształcenie) i drugiej misji (działalność badawcza) towarzyszyć powinna trzecia misja,⁴⁹ tj. budowanie relacji z otoczeniem, komercjalizacja technologii i twórczy wkład uczelni w budowanie gospodarki opartej na wiedzy, poprzez tworzenie inkubatorów przedsiębiorczości oraz firm typu *spin-off* z udziałem nauczycieli akademickich, a także studentów.

W literaturze można spotkać zróżnicowane poglądy na temat trzeciej misji – dostrzegają one zagrożenia spowodowane działalnością koniunkturalną uczelni, prowadzącą do napięć w kulturze uniwersyteckiej otwartej, a także między prowadzeniem badań naukowych a ich podporządkowaniem komercjalizacji.⁵⁰ Zwolennicy trzeciej misji uważają natomiast, że konwergencja nauki i praktyki wywoła nowe impulsy do poszukiwań twórczych, dzięki czemu uniwersytety staną się bardziej przedsiębiorcze.⁵¹

Gingras i Godin dostrzegają konieczność połączenia tych dwóch skrajnych stanowisk, ilustrując to swoimi badaniami, prowadzonymi w uniwersytetach kanadyjskich. Zaobserwowany wzrost liczby publikacji, będących wynikiem współpracy pracowników uczelni oraz innych organizacji z 15% do 21% w latach 1980-1995, autorzy interpretują jako potwierdzenie tezy Gibbonsa o heterogenicznym tworzeniu wiedzy ('mode 2').⁵² W innej pracy Godin i Gingras stwierdzają, że uniwersytet pozostaje w centrum tworzenia wiedzy, ale

⁴⁶ Hearn J.C., Holdsworth J.M.: op.cit., p. 132.

⁴⁷ Udział środków instytucjonalnych, pochodzących z biznesu w finansowaniu działalności badawczej jest mniejszościowy, a wspieranie działalności dydaktycznej uczelni z tych źródeł jest praktycznie niedostrzegalne.

⁴⁸ van Vught F.: Mission diversity and reputation in higher education, „Higher Education Policy”, vol. 21, 2008, p. 166.

⁴⁹ Przegląd opracowań dotyczących postrzegania trzeciej misji w różnych krajach można znaleźć w numerze specjalnym czasopisma „Science and Public Policy”, vol. 36, no. 2, March 2009.

⁵⁰ Bonaccorsi A., Daraio C.: Universities and strategic knowledge creation. Specialization and Performance in Europe. Edward Elgar, Cheltenham, UK 2008, p. 115.

⁵¹ Clark B.R.: Sustaining change In universities. Continuities case and concepts, The Society for Research into Higher Education and Open University Press, New York 2004.

⁵² Gingers B., Gingras Y.: Impact of collaborative research on academic science. „Science and Public Policy”, vol. 27, no. 1, 2000, p. 65.

wzrasta jego powiązanie z otoczeniem (publicznym, społecznym i biznesowym), co jest zbieżne z propozycją Henry Etzkovitz i Loet Leydesdorffa, zwaną potrójną helisą (*triple helix*).⁵³ Tu z kolei ilustracją były dane wskazujące, że liczba prac z udziałem autora z afiliacją uniwersytecką w latach 1980-1995 wzrósł z 75% do 81,9%, a obecność autorów spoza środowisk akademickich w publikacjach (w tym okresie) nie uległa istotnej zmianie (37-38%).⁵⁴

Autor artykułu wyraża wątpliwość, czy takie lub inne oceny ilościowe mogą stanowić przesłankę do opowiedzenia się „po stronie *triple helix* lub *mode 2*”. Konieczne są, znacznie trudniejsze, a przede wszystkim bardziej złożone, oceny jakościowe.

5. Podsumowanie

Zdaniem autora artykułu zmiany w uczelniach w kierunku organizacji społecznie odpowiedzialnej, tj. służącej otoczeniu są konieczne, ale droga prowadząca do ich wprowadzenia jest wyjątkowo wyboista. Oceny społecznej odpowiedzialności uczelni nie można sprowadzać bowiem do wskaźników obrazujących liczbę patentów, wdrożeń, firm *spin-off*, inkubatorów przedsiębiorczości (*science – directed commercialization*), lecz refleksji na temat regularnej współpracy uczelni z otoczeniem mierzonej popytem interesariuszy na współpracę z uniwersytetami (*user – directed commercialization*).⁵⁵

Na podstawie badań przeprowadzonych przez autora pracy w polskich publicznych uczelniach technicznych można stwierdzić, że dominuje w nich przekonanie o *science – directed commercialization*, rozumianej następująco: komercjalizacja – tak, ale na naszych warunkach. Taka filozofia prowadzi do sytuacji, że struktura przychodów w polskich uczelniach publicznych (w tym technicznych) w zakresie działalności badawczej od 1995 roku nie ulega większym zmianom. Pozytywnym symptomem jest znaczący udział środków na realizację projektów badawczych, kosztem dofinansowania działalności statutowej.

Rola uniwersytetów w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy jest porównywana do wpływu odkrycia prądu elektrycznego na gospodarkę industrialną.⁵⁶ Jednym z głównych

⁵³ Etzkovitz H., Leydesdorff L. (eds.): *Universities and the global knowledge economy*. Pinter, London-Washington 1997.

⁵⁴ Godin B., Gingras Y.: The place of universities in the system of knowledge production. „*Research Policy*”, vol. 29, 2000, p. 275.

⁵⁵ Gulbrandsen M., Slipersæter S.: The third mission and the entrepreneurial university model, [in:] Bonaccorsi A., Daraio C. (eds.): *Universities and strategic knowledge creation. Specialization and Performance in Europe*. Edward Elgar, Cheltenham, UK 2008, p. 117.

⁵⁶ Mote D.: Maryland Technology Showcase Keynote Address, A Perspective on Maryland Economic Development: The 150,000-foot view, http://www.president.umd.edu/statements/2000/speech_techshow.cfm,

zadań uczelni jest rozwijanie trzeciej misji,⁵⁷ jako integralnie związanej z misją pierwszą i drugą. Vorley i Nelles za Göktepe pokazując różne mechanizmy urzeczywistniania trzeciej misji: bezpośredni – komercjalizacja wiedzy specjalistycznej i pośredni – komercjalizacja wiedzy ogólnej (wspólne workshopy, wymiana pracowników, współfinansowanie badań, etc.).⁵⁸

„W przypadku uczelni technicznych wymaga to tworzenia wokół uczelni parków technologicznych i rozwijania z nimi współpracy, wzmocnienia partnerskich relacji z firmami biznesowymi wysokich technologii, w kierunku współtworzenia gospodarki opartej na wiedzy oraz wzięcia odpowiedzialności za rozwijanie współpracy z biznesem, gdyż „piłka jest po stronie uczelni”. Na podstawie powszechnie dostępnych informacji, można stwierdzić, że ta tendencja w Polsce od kilku lat nabiera tempa, jednak na efekty trzeba będzie poczekać.

Trzecia misja powinna być w praktyce ważnym elementem instytucjonalnej strategii rozwoju uniwersytetu, gdyż wtedy może ona stać się „kołem zamachowym” rozwoju uczelni oraz skłonić nauczycieli akademickich do przemyślenia celów i metod kształcenia oraz prowadzenia działalności badawczej, a w praktyce urzeczywistnić ideę uniwersytetu społecznie odpowiedzialnego.

Bibliografia

1. Altbach Ph., Resberg L., Rumbley L.: Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution, A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, Paris 2009.
2. Bok D.: Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University. Harvard Business School Press, Boston 1982.
3. Bonaccorsi A., Daraio C. (eds.): Universities and strategic knowledge creation. Specialization and Performance in Europe. Edward Elgar, Cheltenham, UK 2008.
4. Clark B.R.: The higher education system. Academic Organization in Cross-National Perspective. University of California Press, Berkeley 1983.
5. Clark B.R.: Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation, IAU Pergamon, 1998.

[za:] Vorley T., Nells J.: (Re)Conceptualising the academy: Institutional development of and beyond the third mission. „Higher Education Management and Policy”, vol. 20, no. 3, 2008, p. 2.

⁵⁷ Problem w tym, że wyjątkowo trudno ustalić, co będzie wyróżnikiem osiągnięcia sukcesu. Konsultacja ze Stigiem Slipersæter prowadzi autora artykułu do wniosku, że ocena zaangażowania uczelni w trzecią misję wymaga dalszych badań, gdyż obecnie można jedynie próbować mierzyć stopień komercjalizacji technologii, która stanowi część trzeciej misji.

⁵⁸ Vorley T., Nells J.: op.cit., p. 5.

6. Clark B.R.: Sustaining change In universities. Continuities case and concepts. The Society for Research into Higher Education and Open University Press, New York 2004.
7. Collins J.C., Porras J.I.: Organizational visions and visionary organization. „California Management Review”, vol. 34, no. 1, 1991.
8. Donaldson Th., Preston L.E.: The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence, and implications. „The Academy of Management Review”, vol. 20, no. 1, 1995.
9. Etzkovitz H., Leydesdorff L. (eds.): Universities and the global knowledge economy: A Triple Helix of University – Industry – Government Relations. Pinter, London-Washington 1997.
10. Etzkovitz H., Webster A., Gebhardt Ch., Cantisano Terra B.R.: The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. „Research Policy”, vol. 29, 2000.
11. File J., de Boer H.: Governance and management in higher education. National Seminar hosted by the Lithuanian Centre for Quality Assessment in Higher Education, Vilnius, 2.09.2005, http://www.skvc.lt/files/cheps/HE_governance_and_mgt_intro.ppt (5.03.2007).
12. Flexner A.: Universities: American, English, German. Oxford University Press, New York 1930.
13. Freeman R.E.: Strategic management. A stakeholder approach. Cambridge University Press, 1984.
14. Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M.: The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies. Sage, London 1994.
15. Gingers B., Gingras Y.: Impact of collaborative research on academic science. „Science and Public Policy”, vol. 27, no. 1, 2000.
16. Godin B., Gingras Y.: The place of universities in the system of knowledge production. „Research Policy”, vol. 29, 2000.
17. Goedegebuure L., Meek V.L.: On Change and Diversity: The role of Government Influences. „Higher Education in Europe”, vol. 22, no.3, 1997.
18. Gulbrandsen M., Slipersæter S.: The third mission and the entrepreneurial university model, [w:] Bonaccorsi A., Daraio C. (eds.): Universities and strategic knowledge creation. Specialization and Performance in Europe. Edward Elgar, Cheltenham, UK 2008.
19. Hearn J.C., Holdsworth J.M. The societally responsive university: public ideals, organizational realities and the possibility of engagement. „Tertiary Education and Management”, vol. 8, 2002.



20. Jabłecka J.: Diagnoza i wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 8, 1996.
21. Jongbloed B.: Marketisation in Higher Education, Clark Triangle and the Essential Ingredients of Markets. „Higher Education Quarterly”, vol. 57, no. 2, 2003.
22. Koźmiński A.K.: Misje i strategie szkół wyższych, [w:] Woźnicki J. (red.): Model zarządzania publiczną instytucją akademicką. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
23. Koźmiński A.K.: Zarządzanie w warunkach niepewności. PWN, Warszawa 2004.
24. Kwiatkowski S.: Przedsiębiorczość intelektualna. PWN, Warszawa 2000.
25. Leja K.: Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu, [w:] Leja K. (red.): Społeczna odpowiedzialność uczelni. Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej i Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Gdańsk 2008.
26. Novotny H., Scott P., Gibbons M.: Introduction. „Minerva”, vol. 41, 2003.
27. Perechuda K.: Dyfuzja wiedzy w przedsiębiorstwie sieciowym. Wizualizacja i kompozycja, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2005.
28. Rowley D.J., Lujan H.D., Dolence M.G.: Strategic change in colleges and universities. Planning to survive and Prosper. Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1997.
29. „Science and Public Policy”, vol. 36, no. 2, March 2009.
30. Szczepański J.: Szkice o szkolnictwie wyższym. Wiedza Powszechna, Warszawa 1976.
31. Światowa deklaracja UNESCO Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 14, 1999.
32. Tertiary Education for the Knowledge Society, OECD Thematic Review of Tertiary Education. Lisbon, April 3-4, 2008, Overview.
33. Vorley T., Nells J.: (Re)Conceptualising the academy: Institutional development of and beyond the third mission. „Higher Education Management and Policy”, vol. 20, no. 3, 2008.
34. van Vught F.: Mission diversity and reputation in higher education. „Higher Education Policy”, vol. 21, 2008.
35. Wawrzyniak B.: Państwo sprzyjające gospodarce opartej na wiedzy, [w:] Kieżun W., Kubin J.: Dobre Państwo. Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa 2004.
36. Wizje szkolnictwa wyższego w teorii i praktyce. Rozmowa z T. Lutym. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/33, 2009.

Recenzenci: Dr hab. Agata Stachowicz-Stanusch, prof. nzw. w Pol. Śl.
Dr hab. Aldona Frączkiewicz-Wronka, prof. U.E.