

Renata Przygodzka
Wydział Ekonomii i Zarządzania
Uniwersytet w Białymstoku

MODELE UNIWERSYTETU A ŹRÓDŁA JEGO FINANSOWANIA

Wstęp

Chociaż uniwersytetowi, rozumianemu w uproszczeniu jako instytucja reprezentująca system wyższej edukacji, przypisuje się ze względu na szczególne cechy niezwykłą trwałość¹, to jednak na przełomie wieków, pod wpływem różnych uwarunkowań, również i on podlegał ewolucji. W jej wyniku ukształtowały się różne modele uniwersytetu, a obecnie dominujący określany jest mianem uniwersytetu przedsiębiorczego². Model ten zakłada większą otwartość uniwersytetu na otoczenie społeczno-gospodarcze, elastyczne dostosowywanie się do potrzeb klientów, interesariuszy i rynku, konkurencyjność rynkową, której podstawą jest marketing oraz zdolność do różnicowania źródeł dochodów³.

Z punktu widzenia niniejszego opracowania szczególnie istotny jest ostatni z wymienionych aspektów, tzn. zdolność do pozyskiwania innych niż budżetowe źródeł dochodów. Ponieważ dyskusja nad modelem uniwersytetu przedsiębiorczego w Polsce zbiegła się w czasie z relatywnym zmniejszeniem wydatków budżetowych na szkolnictwo wyższe oraz zmianą ich struktury, interesujące wydaje się być poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania: czy to mecha-

¹ Zob. m.in. J. Szczepański, *Granice reform szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2, 1993, s. 6.

² W modelu tym wyróżnia się kilka generacji. Współczesny model nazywa się uniwersytetem przedsiębiorczym III generacji. Zob. F. Nowacki, *Aktywność przedsiębiorcza uniwersytetu III generacji*, [w:] D. Burawski (red.), *Uniwersytet trzeciej generacji. Stan i perspektywy rozwoju*, Poznań 2003, s. 25.

³ Szerzej: M. Wójcicka, *Uniwersytet i jego otoczenie – dwa sposoby podejścia i ich możliwe konsekwencje*, [w:] K. Leja (red.), *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, Gdańsk 2006, s. 15-24; A. Piotrowska-Piątek, *O trzeciej misji szkół wyższych w Polsce w świetle analizy ich misji i strategii rozwoju*, „Organizacja i Kierowanie”, nr 3(168), 2015, s. 152.

nizm finansowania uniwersytetów determinuje jego model, to znaczy czy zmiana źródeł finansowania jest istotnym czynnikiem kształtowania się modelu uniwersytetu? Czy też mechanizm finansowania jest raczej konsekwencją występowania określonego modelu?

Celem artykułu jest zatem próba poszukiwania odpowiedzi na sformułowane powyżej pytania badawcze. Do realizacji celu wykorzystano krajową i zagraniczną literaturę przedmiotu oraz wtórne źródła danych w formie opracowań i raportów dotyczących finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce i OECD. Ponieważ problematyką szkolnictwa wyższego zajmuje się wiele dyscyplin naukowych, zastosowane podejście odnosi się przede wszystkim do nauk ekonomicznych⁴. Jako podstawową metodę badawczą zastosowano analizę przyczynowo skutkową oraz analizę porównawczą.

Artykuł składa się z dwóch części. W pierwszej części zaprezentowane zostały główne założenia toczonej przez ekonomistów dyskusji na temat charakteru edukacji wyższej jako szczególnego rodzaju dobra. Natomiast w drugiej – analiza historycznie ukształtowanych wybranych modeli uniwersytetu w kontekście źródeł ich finansowania.

1. Edukacja wyższa – dobro publiczne czy dobro prywatne?

Na gruncie nauk ekonomicznych uzasadnienie dla interwencji państwa w gospodarkę oraz finansowania produkcji jakiegoś dobra ze środków publicznych odnaleźć można w teorii niesprawności mechanizmu rynkowego. Nie wnikając zanadto w szczegóły teoria ta wskazuje, że osiągnięcie tzw. optimum Pareto, czy też efektywności w sensie Pareto jest możliwe tylko w warunkach spełnienia założeń rynku doskonale konkurencyjnego. Ponieważ jednak rynki rzeczywiste znacznie różnią się od modelowych, stąd też wykazują szereg niesprawności, wśród których należy przede wszystkim wymienić: istnienie rynków niekonkurencyjnych, efektów zewnętrznych, dóbr publicznych, kosztów transakcyjnych oraz asymetrycznej informacji. Niesprawności te dotyczą sytuacji,

⁴ Podkreślenie to ma istotne znaczenie, albowiem np. S. Marginson rozpatrując szkolnictwo wyższe w kategoriach publiczne – prywatne, w interesujący sposób wskazuje na odmienne postrzeganie tych kategorii w różnych krajach o różnej kulturze (w tym także politycznej), tradycjach, czy wartościach, a także w różnych naukach (np. politologii). Ważne jest także, że z jego perspektywy kwestie finansowania szkolnictwa wyższego mają drugorzędne znaczenie (aczkolwiek siłą rzeczy nie uniknął nawiązania do tego zagadnienia). Por. S. Marginson, *To, co publiczne i prywatne w szkolnictwie wyższym. Synteza podejścia ekonomicznego i politycznego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2(48), 2016, s. 17-40.

w której sygnały rynkowe dla prywatnych producentów (ceny) nie odzwierciedlają poprawnie relacji transformacji (przestawienia) i substytucji w gospodarce, prowadząc do nieefektywnej alokacji⁵.

Z punktu widzenia prowadzonych rozważań warto się przyjrzeć jednej z wymienionych niesprawności rynku, a mianowicie dobrom publicznym⁶. Pod ich pojęciem należy rozumieć takie dobra, których konsumowanie przez jedną osobę nie ogranicza ich dostępności dla innych osób. Zatem dobra publiczne można traktować, jako specyficzny rodzaj efektów zewnętrznych (korzyści zewnętrznych), bowiem wytwórca takich dóbr dostarcza korzyści nie tylko sobie, lecz również innym podmiotom, które mogą korzystać z nich za darmo.

Dobra publiczne charakteryzują się dwoma cechami, tzn. niekonkurencyjnością konsumpcji oraz brakiem możliwości wykluczenia innych konsumentów. Niekonkurencyjność konsumpcji, inaczej nazywana łącznością konsumpcji lub brakiem rywalizacji, oznacza, że jeżeli jedna osoba konsumuje dane dobro, to jednocześnie może je konsumować inna osoba, nie wpływając znacząco na satysfakcję tej pierwszej. Drugą cechą charakteryzującą dobra publiczne jest brak możliwości wykluczenia innych konsumentów, nazywany niewykluczalnością. Cecha ta oznacza, że jeżeli jedna osoba korzysta z danego dobra, to inna osoba nie może być wyłączona z jego konsumpcji⁷.

Szczególnym przypadkiem krańcowej łączności oraz niewykluczalności jest tzw. czyste dobro publiczne. Jest to hipotetyczne dobro, z którego mogą korzystać wszyscy członkowie społeczeństwa, ponosząc identyczne koszty wywołane uczestnictwem innych w jego konsumpcji, jak te, które wystąpiłyby w przypadku korzystania z tego dobra tylko przez jedną osobę. Ponadto koszty wykluczalności czystego dobra publicznego są bardzo wysokie, co oznacza, że wykluczenie innych z korzystania z tego dobra jest niemożliwe. W rzeczywistości takie dobro nie istnieje⁸. Jeżeli z kolei istnieje możliwość wykluczenia, wówczas mamy do czynienia z tzw. mieszanym dobrem publicznym⁹.

⁵ Por. A. Sulejewicz, *Neoklasyczna koncepcja działania państwa w krajach słabo rozwiniętych*, [w:] E. Markowska, M. Szostak (red.), *Państwo wobec zaoferowania i rozwoju*, Warszawa 1991, s. 58.

⁶ P. A. Samuelson, *The Pure Theory of Public Expenditure*, „Review of Economics and Statistics” Vol 4(36), 1954, s. 387-389

⁷ P. A. Samuelson, *Diagrammatic Exposition of a Theory of Public Expenditure*, „Review of Economics and Statistics” Vol. 4(37), 1955, s. 351; R. G. Holcombe, *A Theory of Theory of Public Goods*, „Review of Austrian Economics” vol. 10, no. 1, 1997, s. 1-22.

⁸ Przez wiele lat jako przykład czystego dobra publicznego służyła latarnia morska. Jednak wykazano, że nie jest to idealny przykład, ponieważ można udowodnić, że nie spełnia warunków niewykluczalności. Obecnie jako przykłady dóbr „quasi-publicznych” podaje się obronę narodową, bezpieczeństwo publiczne, system ochrony zdrowia, edukacji itp.

⁹ Wśród dóbr mieszanych można wyróżnić dobra prywatne, dobra klubowe, wolne zasoby. Różnice między nimi prezentuje: J. M. Buchanan, *The Demand and Supply of Public Goods*,

Pomiędzy dobrami prywatnymi a publicznymi występują istotne różnice, które sprawiają, że system prywatnej własności nie zapewnia takich samych bodźców dla wytwarzania dóbr publicznych. Innymi słowy – mechanizm rynkowy nie jest w stanie skłonić konsumentów do ujawnienia ich preferencji w stosunku do tego rodzaju dóbr. Wynika to z występowania tzw. problemu gapowicza, który polega na tym, że wiele osób zainteresowanych zaopatrzeniem w określone dobro publiczne nie podejmie żadnych działań w zakresie ich podaży, bowiem całkowita podaż tych dóbr kształtuje się niezależnie od decyzji tych osób. Zatem nie ma szczególnych powodów do tego, by dobra takie wytwarzać i dostarczać je na rynek po cenie ustalonej na poziomie kosztów krańcowych. Oznacza to, że na rynku czysto konkurencyjnym dobra publiczne w ogóle nie będą dostarczane. O ile w przypadku efektów zewnętrznych, a zwłaszcza różnicy, jaka powstaje między kosztami prywatnymi a kosztami społecznymi można podejmować próby przeciwdziałania im poprzez właściwe wyznaczenie podatków i subsydiów wypełniających luki między krańcowym kosztem prywatnym a krańcowym kosztem społecznym, o tyle w przypadku dóbr publicznych problem ustalenia podatków ściąganych z tych, którzy skorzystają na danej zmianie, do kompensacyjnych wypłat na rzecz tych, którzy na tej zmianie stracili, nie wchodzi w grę¹⁰. Zatem nikt nie zgodzi się na płacenie podatków przeznaczonych na sfinansowanie dóbr publicznych, ponieważ niepodzielne korzyści płynące z takich dóbr, jak: obrona narodowa, ochrona środowiska, edukacja przypadają w udziale każdemu (bez względu na to, kto za to płaci, a kto nie), a każdy ma własne motywy do uchylania się od płacenia.

Z przedstawionych cech dóbr publicznych wynika, iż żadne badania rynku nie mogą określić niezbędnej czy też właściwej ilości dóbr publicznych. Już pod koniec XIX wieku K. J. Wicksell, szwedzki ekonomista, w swej pracy pod tytułem *Finanztheoretische Untersuchungen* stwierdził, że wyłącznie decyzja polityczna za pośrednictwem mechanizmu głosowania jest w stanie wyznaczyć potrzebną wielkość produkcji dóbr publicznych. Interwencja państwa w tym przypadku może polegać na bezpośrednim dostarczaniu takich dóbr, na pobudzaniu ich produkcji przez podmioty prywatne w wyniku finansowania jej za pośrednictwem podatków, bądź też na regulowaniu dostępu do nich.

Jak w tym kontekście należy zakwalifikować edukację wyższą? Z całą pewnością nie spełnia ona kryteriów cechujących czyste dobro publiczne. To znaczy

Rand-McNally, Chicago 1968. W polskiej literaturze szerzej zostały scharakteryzowane w: M. Jakubowski, *Dobra publiczne i dobra wspólne*, [w:] J. Wilkin (red.), *Teoria wyboru publicznego. Wstęp do ekonomicznej analizy polityki i funkcjonowania sfery publicznej*, Warszawa 2005, s. 159-183.

¹⁰ Por. M. Blaug, *Teoria ekonomii, ujęcie retrospektywne*, Warszawa 2000, s. 615.

włączenie kolejnych osób do konsumpcji tego dobra generuje dodatkowe koszty oraz można w prosty sposób wykluczyć kolejne osoby z ich konsumpcji. Zatem posiada cechy typowe dla dóbr prywatnych. Czym wytłumaczyć zatem, że w większości współczesnych państw szkolnictwo wyższe finansowane jest w mniejszym lub większym zakresie ze środków publicznych, podczas gdy za dobro rynkowe nabywca powinien płacić sam?

Fakt, że dane dobro nie spełnia kryteriów dobra publicznego nie musi oznaczać, że jest jednak dobrem ściśle prywatnym. Pomocna w tych okolicznościach może okazać się inna kategoria funkcjonująca w ekonomii, czyli dobra społecznie pożądane lub dobra merytoryczne (ang. *merit goods*)¹¹. Koncepcja ta została wprowadzona w 1957 roku przez Richarda Musgrave'a¹². Dobra te mogą być wytwarzane zarówno w sektorze publicznym, jak i prywatnym, na ogół są rywalizacyjne oraz dają możliwość wyłączenia z konsumpcji. Na podstawie określonej polityki przyjętej w danym kraju, rząd może uznać, że konsumpcja danego dobra jest zbyt niska w porównaniu do jego wartości dla społeczeństwa i wówczas podejmuje decyzje o ich finansowaniu.

Wiedza, jako efekt procesu edukacji, w tym także na poziomie edukacji wyższej, traktowana jest jako dobro szczególne. Rozumiana jako zbiór informacji i doświadczeń całej ludzkości, zaliczana jest, obok między innymi stabilności ekonomicznej, czy bezpieczeństwa, do globalnych dóbr publicznych¹³. Będąc źródłem postępu cywilizacyjnego jest dobrem społecznie pożądanym. Zatem społeczne korzyści krańcowe generowane przez edukację wyższą¹⁴, do których zalicza się przede wszystkim wzrost gospodarczy będący pokłosiem wzrostu poziomu wykształcenia, postępu technologicznego, wzrostu wydajności pracy (korzyści ekonomiczne), ale także umocnienie demokracji, praw człowieka, postęp w ochronie zdrowia czy też spadek przestępczości (korzyści społeczne)¹⁵, uzasadniają zaangażowanie państwa w finansowanie szkolnictwa wyższego.

¹¹ R. Powell, *AQA Advanced Economics*, Philip Allan Updates, Milton Park 2005.

¹² R.A. Musgrave, *A Multiple Theory of Budget Determination*, "Finanz-Archiv" vol. 17, 1957, s. 333-343.

¹³ J.E. Stiglitz, *Knowledge as a Global Public Good*, [w:] I. Kaul, I. Grunberg, M.A. Stern (red.), *Global Public Goods: International Cooperation in the 21st Century*, Oxford University Press 1999; I. Kaul, R.U. Mendoza, *Advancing the concept of global public goods*, [w:] *Providing Global Public Goods*, Office of Development Studies, United Nations Development Programme, New York 2004, s. 98-100.

¹⁴ W teorii ekonomii korzyści te szerzej objaśnia teoria kapitału ludzkiego. Zob. szerzej B. Grabinińska, *Finansowanie szkolnictwa wyższego w świetle wybranych teorii ekonomicznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, nr 901, 2013, s. 43-55.

¹⁵ W.W. McMahon, *Education and Development. Measuring the Social Benefits*, Oxford University Press, Oxford 2002; L. Lochner, E. Moretti, *The Effect of Education on Crime: Evidence from*

Rozpatrując finansowanie to w kategoriach inwestycji, jego efekty mierzy się tzw. społeczną stopą zwrotu. Rozumiana jest ona jako „stopa dyskontowa zrównująca obecną wartość społecznych kosztów kształcenia i przychodów społecznych wynikających z uzyskania wyższego poziomu wykształcenia”¹⁶. Generalnie badania dotyczące społecznej stopy zwrotu podejmowane są znacznie rzadziej niż w przypadku prywatnej stopy zwrotu¹⁷, ponieważ obok indywidualnych korzyści wynikających osiągnięcia wyższego wykształcenia (na ogół mierzonych wysokością zarobków w stosunku do zarobków osiąganych przez osoby o niższym wykształceniu), istotne znaczenie odgrywają także pozytywne efekty zewnętrzne generowane przez edukację wyższą¹⁸.

Pomimo powszechnie akceptowanych argumentów wykazujących społeczne korzyści z edukacji wyższej, spór ekonomistów dotyczący zasadności i skali jej publicznego finansowania ma charakter permanentny¹⁹, podobnie jak spór o to, jakim dobrem jest edukacja wyższa (rynkowym czy publicznym). Dyskusja w tym zakresie została rozszerzona o kategorię dóbr pozycjonalnych²⁰, którą rozpoczął w 1976 roku F. Hirsch²¹. Przyjął on założenie, że występują takie dobra, z których indywidualne korzyści (użyteczność krańcowa) wynikające z ich konsumpcji, zależą nie tylko od indywidualnych preferencji (jak w teoriach klasycznych i neoklasycznych), lecz również w jakiej mierze korzyści te są efektem kolektywnych wzorców konsumpcji. Dla nabywcy takiego dobra kluczowe znaczenie ma nie jego wartość sama w sobie, lecz fakt posiadania go w większej ilości lub jakości w porównaniu z innymi, z czego wynika większy poziom zadowolenia z konsumpcji.

Jak podkreśla Ł. Stankiewicz, „wykształcenie jest dobrem pozycjonalnym, ponieważ od tego, ile się go zdobyło, ważniejsze jest to, ile udało się go zdobyć

Prison Inmates, Arrests and Self-Reports, „American Economic Review” vol. 1(94), 2004, s. 155-189.

¹⁶ Szerzej na temat metodologii obliczania społecznej i prywatnej stopy zwrotu z wyższego wykształcenia: P. Strawiński, *Efekt zewnętrzny wykształcenia*, „Gospodarka Narodowa” nr 5-6, 2009, s. 41.

¹⁷ Prywatna stopa zwrotu utożsamiana jest z tzw. „*wage premium*”, czyli dodatkowym przychodem finansowym, jaki można przypisać uzyskaniu wyższych kwalifikacji zawodowych. K. Natalli, *Indywidualne koszty i efekty inwestycji w wyższe wykształcenie*, „Społeczeństwo i Ekonomia” nr 2(4), 2015, s. 89-90.

¹⁸ Z badań prowadzonych przez P. Strawińskiego wynika, że społeczna stopa zwrotu z wykształcenia wyższego w Polsce wyniosła w 2005 r. 9,2% i była zbieżna z wynikami badań prowadzonych w innych krajach. Tamże, s. 57-58.

¹⁹ Podkreśla to P. Pietrzak. Zob. P. Pietrzak, *Efektywność funkcjonowania publicznych szkół wyższych w Polsce*, Warszawa 2016, s. 44.

²⁰ Zob. m.in. Ł. Stankiewicz, *Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 66(2), 2014, s. 109-130.

²¹ F. Hirsch, *Social Limits to Growth*, Taylor & Francis e-Library, London 2005.

innym osobom, z którymi konkurujemy o stanowiska czy społeczny prestiż związany z posiadaniem kapitału kulturowego²². Jeśli przyjąć zatem, że edukacja wyższa jest dobrem pozycjonalnym, czyli jej zdobycie wiąże się z grą o sumie zerowej (czyjaś korzyść wiąże się z czyjąś stratą i odwrotnie), wynika stąd kilka istotnych konsekwencji. Po pierwsze, zdobycie przewagi pozycjonalnej (uzyskanie elitarniej edukacji), związane jest z ograniczeniem dostępu do instytucji zapewniających taką edukację (np. poprzez ograniczenie liczby uczelni, zmniejszenie limitu miejsc na uczelniach prestiżowych albo podniesienie kryteriów dostępu). Po drugie – ponieważ nie ma możliwości by wszyscy naraz zyskali (wszyscy chętni uzyskali elitarną edukację), przewagę pozycjonalną uzyskiwaliby zazwyczaj reprezentanci klas uprzywilejowanych²³.

Wskazane podejścia teoretyczne do edukacji wyższej jako dobra o specyficznym charakterze nie rozstrzygają kwestii mechanizmu jej finansowania. Warto zatem przyrzeć się temu zagadnieniu w ujęciu ewolucyjnym.

2. Ewolucja modeli uniwersytetu w kontekście źródeł ich finansowania

Ponieważ początki uniwersytetów sięgają czasów starożytnych (np. Akademia Platona utworzona w 387 r. p.n.e.), a historia ich rozwoju jest bardzo dobrze opisana w literaturze²⁴, na potrzeby realizacji celu opracowania skoncentrowano się na kilku najważniejszych modelach uniwersytetu, tzn. średniowiecznym (bolońskim i paryskim), nowożytnym (humboldtowskim, angielskim) oraz współczesnym (opartym na tzw. ideach wielorakich – *multiveristy* i przedsiębiorczym). Należy przyjąć założenie, że operowanie pojęciem „modelu” oznacza zastosowanie pewnych uproszczeń rzeczywistości, co w praktyce oznacza posługiwanie się zestawem kilku kluczowych cech wyróżniających określony sposób zorganizowania uniwersytetu jako (co podkreślono we wstępie) instytucji reprezentującej szkolnictwo wyższe. Jednocześnie należy mieć świadomość, że w zasadzie „czyste” modele prawie nie występują, co jest konsekwencją ich ewolucyjnego charakteru oraz czerpania doświadczeń z istniejących wcześniej rozwiązań.

Chociaż w okresie średniowiecza powstało w Europie wiele uniwersytetów, niejako ich protoplastą był Uniwersytet Boloński, który został założony w 1088

²² Ł. Stankiewicz, *Spór o...*, dz. cyt., s. 112.

²³ Tamże, s. 126-127.

²⁴ Tu: S. Rothblatt, B. Wittrock (red.), *The European and American University since 1800*, Cambridge University Press, Cambridge 1993; H. De Ridder-Symoens, W. Rüegg, *Universities in Early Modern Europe, 500-1800*, Cambridge University Press, 1992.

roku. Powstał on jako zrzeszenie studentów (łac. *universitas*), którzy finansując jego funkcjonowanie określali podstawowe zasady organizacyjne, wybierali spośród siebie rektora oraz „zatrudniali” kadrę nauczycieli, dyktując tym samym warunki pobierania nauki oraz jej świadczenia²⁵. Nauka miała charakter bardziej świecki, a dominującym przedmiotem było prawo. W odmienny sposób zorganizowano Uniwersytet Paryski. Jego założycielem była korporacja profesorów, którzy wybierali spośród siebie rektora i dziekanów, tworząc fakultety i kolegia, studenci natomiast zrzeszeni byli w tzw. nacje. Oba zrzeszenia tworzyły korporację uniwersytecką. Źródłem jej finansowania były przede wszystkim beneficja kościelne, dotacje królewskie i fundacje możnych²⁶. Jednocześnie program nauczania miał zdecydowanie bardziej religijny charakter, co wynikało nie tylko ze specyfiki dominującego źródła finansowania, lecz także bezpośredniego podporządkowania miejscowemu biskupowi. W podobny sposób zorganizowano Uniwersytet w Oxfordzie, aczkolwiek to co istotnie go odróżniało od Uniwersytetu Paryskiego, to fakt, że głównym źródłem finansowania były korona i państwo, co pozwoliło uniwersytetowi rozwijać się pomimo usunięcia z Anglii w XVI wieku wszystkich instytucji katolickich²⁷.

Średniowieczne uniwersytety kształciły przede wszystkim w zakresie tzw. nauk wyzwolonych, prawa (świeckiego i kanonicznego), medycyny i teologii oraz na trzech poziomach: bakałarza, magistra oraz doktora. Za sprawą przywilejów, o które zabiegały korporacje profesorów oraz studentów, uniwersytety posiadały prawo do nadawania stopni naukowych, nauczania, autonomii oraz własnej jurysdykcji. Ich rozkwit przypadł na XV-XVI wiek. Jednak w kolejnych wiekach podporządkowanie Kościołowi, jako głównemu donatorowi, który nie był w stanie dostosować się do postępujących zmian cywilizacyjnych i postępu nauki, dokonującego się w innych instytucjach (akademiach i towarzystwach naukowych), zahamowało rozwój wielu średniowiecznych uniwersytetów. Tracąc status międzynarodowy, stały się one uniwersytetami wyznaniowymi, narodowymi, a nawet tylko regionalnymi. W tym czasie rozwijały się uniwersytety niezależne od Kościoła (lub te, które przyjęły nowe zasady jak np. uniwersytet w Louvain i we Fryburgu), finansowane z innych źródeł (państwowych lub prywatnych), czego przykładem może być Uniwersytet w Oxfordzie, Cambridge czy uniwersytety w Niderlandach, dając początki uniwersytetu nowożytnego.

²⁵ S. Guri-Rosenblit, *Wiele idei „uniwersytetu” i ich różnorodne przejawy*, Otwarty Uniwersytet Izraela, marzec 2006, www.dswe.pl/fileadmin/.../Kropiwnicki_Guri_Rosenblit_Wiele_idei_uniwersytetu.doc [dostęp: 23 lipca 2018 r.].

²⁶ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/uniwersytet;3991404.html> [dostęp: 23 lipca 2018 r.].

²⁷ S. Guri-Rosenblit, *Wiele idei...*, s. 9.

Do podstawowych cech uniwersytetu nowożytnego, którego rozwój przypada na XVIII-XIX wiek, zalicza się: „poddanie zwierzchności państwa, które je finansowało, niezależność od Kościołów i związków wyznaniowych, wprowadzenie jako wykładowego języka narodowego, autonomia wewnętrzna, wolność nauczania i swoboda badań, łączenie pracy naukowej i dydaktycznej profesorów”²⁸. W ramach tego modelu ukształtowały się trzy typy uniwersytetu: Humboldtowski, angielski i amerykański.

Uniwersytet Humboldtowski założony w Berlinie w 1810 roku przez Wilhelma von Humboldta. Jego idea w założeniu miała zerwać z rozwiązaniami funkcjonującymi dotychczas i zapewnić równowagę pomiędzy wolnością nauczania i badań oraz ich ochronę zarówno przed interwencją zewnętrzną (polityczną), jak i wewnętrzną (płynącą ze strony kadry naukowej). Najważniejszym celem jednak było zapewnienie studentom wykształcenia opartego na prowadzonych przez kadrę badaniach naukowych (tzw. jedność nauki i dydaktyki). Działalność naukowo-badawcza uniwersytetu koncentrowała się na naukach ścisłych, przyrodniczych i humanistycznych, nauki stosowane i techniczne pozostawiając nieakademickim wyższym szkołom zawodowym. Stanowisko profesora uniwersytetu nadawane było przez władze państwowe wraz z uposażeniem i środkami na prowadzenie badań. Wprowadzono także habilitacje i stanowisko prywatnego docenta (opłacanego przez studentów)²⁹. Ten typ rozwiązań zarówno organizacyjnych, jak i w zakresie ścieżki rozwoju kariery naukowej stał się podstawą rozwoju uniwersytetów w wielu państwach i przetrwał do połowy XX wieku.

Uniwersytet angielski zachował strukturę zbliżoną do średniowiecznej, czyli opartą o sfederowane kolegia zachowujące niezależność dydaktyczną oraz finansową. Do połowy XX wieku nie podlegał władzom państwowym ani lokalnym finansując swoją działalność przede wszystkim z własnych środków, z czesnego, fundacji prywatnych, dotacji państwowych i samorządowych. Od 1919 roku brytyjskie uniwersytety współfinansuje państwo za pośrednictwem University Grants Committee, organu związanego z Ministerstwem Edukacji i Nauki³⁰.

Model uniwersytetu nowożytnego przetrwał do połowy XX wieku. Od lat 60. XX wieku w większości krajów zaczęto wdrażać reformy szkolnictwa wyższego, w wyniku których zaczął się kształtować model współczesnego uniwersytetu. Różni się od poprzednich przede wszystkim³¹:

²⁸ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/uniwersytet;3991404.html> [dostęp: 23 lipca 2018 r.].

²⁹ S. Rothblatt, B. Wittrock (red.), *The European and American University since 1800*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, s. 342.

³⁰ Tamże.

³¹ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/uniwersytet;3991404.html> [dostęp: 23 lipca 2018 r.].

- ogólną strukturą organizacyjną,
- zmianą proporcji funkcji naukowej i dydaktycznej,
- wielostopniowym systemem studiów (dyplom, licencjat, magisterium, doktorat),
- punktowym systemem ocen i możliwością indywidualnego programu studiów,
- wprowadzeniem kilku typów studiów (stacjonarne, wieczorowe, zaoczne, podyplomowe i doktoranckie),
- znacznym wzrostem liczby studentów i nauczycieli akademickich,
- modernizacją procesów dydaktycznych i aparatury naukowej (środki audiowizualne, komputeryzacja, elektroniczna i automatyzacja),
- przekształceniem politechnik w uniwersytety techniczne przez wprowadzenie do ich profilu edukacji dyscyplin teoretycznych, humanistycznych i społecznych.

Jak podkreśla K. Leja i z czym należy się zgodzić „obraz współczesnego uniwersytetu jest wyjątkowo złożony”³², a jego funkcjonowanie jest połączeniem elastyczności i sztywności, a także nowoczesności i tradycji jednocześnie. Jego interesującą odmianą jest *multiversity*³³, czyli uniwersytet oparty na ideach wielorakich³⁴. Przykładem takiego uniwersytetu jest uniwersytet amerykański. Jak pisze S.Guri-Rosenblit, „jest on przykładem najbardziej pluralistycznego oraz różnorodnego systemu szkolnictwa wyższego na świecie. Odziedziczył on większość z idei uniwersytetu istniejących w Europie i zaadoptował je w sposób najbardziej elastyczny. Historia amerykańskiego szkolnictwa wyższego charakteryzuje się rozrostem instytucji wielozadaniowych, które w sposób ciągły dołączają kolejne funkcje i poszerzają zakres odpowiedzialności, nie lekceważąc starszych zobowiązań. (...) Już w XIX wieku Stany Zjednoczone położyły podstawy pod najbardziej zróżnicowany i wielopoziomowy system, który stwarzał możliwości powszechnego dostępu do wyższej edukacji dla wszystkich obywateli, a było to w czasach, gdy wszystkie systemy edukacji wyższej w Europie były skrajnie wybiórcze i merytokratyczne”³⁵. Z jednej strony możliwość pogłębiania „ nauk wyzwoleńskich”, a z drugiej – przygotowywanie do wykonywania określonych zawodów; wielkie uniwersytety badawcze kreujące współczesną naukę i małe college nastawione na dydaktykę, wysoki poziom elastyczności oraz silne relacje i po-

³² K. Leja, *Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2(28), 2006, s. 11.

³³ C. Kerr, *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, London England 2001, s. 5.

³⁴ S. Guri-Rosenblit, *Wiele idei...*, s. 24-28.

³⁵ Tamże, s. 24-25.

wiązania ze światem biznesu, będące konsekwencją otwartości na potrzeby gospodarki – to kluczowe cechy amerykańskiego uniwersytetu. Zróżnicowaniu temu towarzyszą różne źródła finansowania, przy czym w największych uniwersytetach dominują środki prywatne, gwarantujące im znaczną niezależność.

Pod koniec XX wieku wraz z krytyczną oceną funkcjonowania szkolnictwa wyższego w raportach OECD, Banku Światowego i UNESCO³⁶ dotycząca: masowości kształcenia na poziomie wyższym, ograniczonego wyrównania szans edukacyjnych, niedostatecznego zróżnicowania instytucji oraz programów kształcenia, ale przede wszystkim rozwoju edukacji w sytuacji zmniejszania się publicznych finansowych nakładów jednostkowych (na studenta), rozpoczęła się światowa dyskusja nad nowym paradygmatem szkolnictwa wyższego, a tym samym nowym modelem uniwersytetu, czyli uniwersytem przedsiębiorczym. Do podstawowych cech tego modelu zalicza się³⁷:

- zorientowanie na potrzeby klienta i znajomość jego potrzeb,
- elastyczność struktury umożliwiająca reagowanie na zmieniające się potrzeby rynku,
- konkurencyjność rynkową,
- dywersyfikację źródeł finansowania,
- zintegrowaną kulturę organizacyjną.

Z badań prowadzonych przez B.R. Clarka w Wielkiej Brytanii wynika, że wiele uniwersytetów nie przekształca się w organizacje przedsiębiorcze. Autor zadając pytanie o przyczyny tego faktu, podkreśla, że „uniwersytety te nie stanęły wobec konieczności oraz nieuchronności zmian i nadal są enklawami spokoju”³⁸. I jednocześnie dodaje, że jedynie „uczelnie elitarne mogą sobie pozwolić na funkcjonowanie według reguł uniwersytetu tradycyjnego”³⁹ (humboldtowskiego – przyp. aut.). Konkluzja taka wydaje się być zrozumiała w sytuacji ich uniezależnienia od publicznego finansowania zarówno działalności naukowej, jak i dydaktycznej. Z drugiej strony natomiast – biorąc pod uwagę fakt, że uniwersytety te przyciągają swoimi sukcesami naukowo-badawczymi i edukacyjnymi prywatnych sponsorów i nabywców ich usług – czy już nie mają charakteru przedsiębiorczych?

³⁶ J. Jablecka, *Diagnoza oraz wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 8, 1996, s. 41-54.

³⁷ B. R. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon for IAU Press, 1998, s. 5-8 oraz P. Pietrzak, *Efektywność...*, s. 50.

³⁸ K. Leja, *Uniwersytet...*, s. 15.

³⁹ B. R. Clark, *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Mc Graw-Hill, Maidenhead, Berkshire 2005, s. 178 [za:] K. Leja, *Uniwersytet...*, s. 15.

Z danych OECD wynika, że przeciętne wydatki na edukację wyższą w 2014 roku wyniosły 1,6% PKB, przy czym 1,1% PKB pochodziło ze środków publicznych, a 0,5% ze środków prywatnych⁴⁰. Najwyższy poziom wydatków w odniesieniu do PKB odnotowały Stany Zjednoczone (2,7%). Natomiast krajem o najwyższym udziale prywatnego finansowania szkolnictwa wyższego (wydatki te obejmują wydatki gospodarstw domowych łącznie ze wsparciem z programów rządowych, granty i dotacje podmiotów gospodarczych, donacje od fundacji i osób prywatnych) była Wielka Brytania. Wskaźnik ten w 2014 r. wyniósł ponad 70%. Nieco poniżej 70% osiągnęły takie kraje, jak: Japonia, Korea, Stany Zjednoczone, Chile, Australia. Jednocześnie to uniwersytety z tych państw znajdują się na listach rankingowych najlepszych uniwersytetów świata.

W tym samym czasie w Polsce prywatne wydatki na edukację wyższą wyniosły 0,1% PKB (1,3% PKB ogółu wydatków na ten cel), co stanowiło mniej niż 20% ogółu wydatków. Co ważne, w porównaniu z 2008 rokiem udział ten znacznie się zmniejszył na skutek zmniejszenia się liczby studentów studiów niestacjonarnych. W ostatnich latach zmieniła się też struktura publicznego finansowania ze środków tzw. gwarantowanych na konkursowe (uzyskiwane w trybie konkurencyjnym). Oznacza to, że polskie szkolnictwo wyższe „stało wobec konieczności oraz nieuchronności zmian” modelu uniwersytetu, które właśnie się dokonują, przy czym nie są konsekwencją procesów ewolucyjnych, a raczej rewolucyjnych.

Podsumowanie

W konkluzji próbując udzielić odpowiedzi na postawione we wstępie pytania badawcze: czy to mechanizm finansowania uniwersytetów determinuje jego model, to znaczy czy zmiana źródeł finansowania jest istotnym czynnikiem kształtowania się modelu uniwersytetu? czy też mechanizm finansowania jest raczej konsekwencją występowania określonego modelu? bardziej należy się skłaniać w kierunku pozytywnej odpowiedzi na pierwsze pytanie. Oznacza to, że to zmiana źródeł finansowania wywiera wpływ na kształtowanie się modelu uniwersytetu. Przemawia za tym fakt, że we wszystkich przeanalizowanych modelach wyraźnie widać, że na ogólne założenia organizacyjne uniwersytetu, a zatem jego główne cechy modelowe, wpływ wywiera podmiot, który w największym stopniu go finansuje. W uniwersytecie średniowiecznym, nawet pomimo pewnej autonomii i przywilejów, był to Kościół. W uniwersytecie hum-

⁴⁰ Education at a Glance 2017, OECD Indicators, DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en> [dostęp: 16 lipca 2018].

boldtowskim takim podmiotem było państwo, a w modelu *multiveristy* otoczenie instytucjonalne, przede wszystkim rynkowe.

Do podobnych wniosków doszedł Marek Kwiek, analizując wpływ procesów prywatyzacji i urynkowania szkolnictwa wyższego w Europie (zwłaszcza w krajach anglosaskich). Twierdzi on mianowicie, że „zmiany w sposobach finansowania mogą zatem prowadzić do zmian rdzenia wartości wyznawanych przez tradycyjne uniwersytety (...), a tym samym rodzą się potencjalne instytucje o nowym zredefiniowanym podłożu normatywnym”⁴¹, czyli nowe modele uniwersytetu.

Toczona w ciągu ostatnich lat w Polsce dyskusja na temat reform i kształtu szkolnictwa wyższego, której głównym założeniem ma być zatrzymanie procesu dewaluacji dyplomów uzyskiwanych przez absolwentów uczelni wyższych, nawiązuje w pewnym sensie do traktowania edukacji wyższej jako dobra pozycjonalnego. Dyskusji tej towarzyszy zmiana mechanizmu finansowania uczelni i przesunięcie środków budżetowych z finansowania o charakterze podmiotowym (działalności statutowej), na finansowanie o charakterze konkursowym, wymuszającym wzrost aktywności uczelni w pozyskiwaniu dodatkowych pieniędzy. Podejście takie, chociaż pozwala na sformułowanie potencjalnych skutków przechodzenia z modelu egalitarnego szkolnictwa wyższego finansowanego przede wszystkim ze środków publicznych, do modelu elitarnego, w którym środki skoncentrowane są przede wszystkim na uczelniach „flagowych”, rodzi jednak dalsze pytania o zasadność i mechanizmy publicznego finansowania szkolnictwa wyższego oraz docelowy model uniwersytetu.

Bibliografia

- Blaug M., *Teoria ekonomii, ujęcie retrospektywne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Buchanan J.M., *The Demand and Supply of Public Goods*, Rand-McNally, Chicago 1968.
- Clark B. R., *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon for IAU Press, 1998.
- Clark B. R., *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, McGraw-Hill, Maidenhead, Berkshire 2005.
- De Ridder-Symoens H., Rüegg W., *Universities in Early Modern Europe, 500-1800*, Cambridge University Press, 1992.

⁴¹ M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa 2015, s. 30.

- Education at a Glance 2017, *OECD Indicators*, DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Grabińska B., *Finansowanie szkolnictwa wyższego w świetle wybranych teorii ekonomicznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, nr 901, 2013.
- Guri-Rosenblit S., *Wiele idei „uniwersytetu” i ich różnorodne przejawy*, Otwarty Uniwersytet Izraela, marzec 2006, www.dswe.pl/fileadmin/.../Kropiwnicki_Guri_Rosenblit_Wiele_idei_uniwersytetu.doc
- Hirsch F., *Social Limits to Growth*, Taylor & Francis e-Library, London 2005.
- Holcombe R. G., *A Theory of Theory of Public Goods*, “Review of Austrian Economics” vol. 10, no.1, 1997.
- <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/uniwersytet;3991404.html>
- Jablecka J., *Diagnoza oraz wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 8, 1996.
- Jakubowski M., *Dobra publiczne i dobra wspólne*, [w:] J. Wilkin (red.), *Teoria wyboru publicznego. Wstęp do ekonomicznej analizy polityki i funkcjonowania sfery publicznej*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.
- Kaul I., Mendoza R.U., *Advancing the concept of global public goods*, [w:] *Providing Global Public Goods*, Office of Development Studies, United Nations Development Programme, New York 2004.
- Kerr C., *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, London England 2001.
- Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Lechner L., Moretti E., *The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests and Self-Reports*, “American Economic Review” vol. 1(94), 2004.
- Leja K., *Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2(28), 2006.
- Marginson S., *To, co publiczne i prywatne w szkolnictwie wyższym. Synteza podejścia ekonomicznego i politycznego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2(48), 2016.
- McMahon W.W., *Education and Development. Measuring the Social Benefits*, Oxford University Press, Oxford 2002.
- Musgrave R. A., *A Multiple Theory of Budget Determination*, “Finanz-Archiv” vol. 17, 1957.
- Natalli K., *Indywidualne koszty i efekty inwestycji w wyższe wykształcenie*, „Społeczeństwo i Ekonomia” nr 2(4), 2015.
- Nowacki F., *Aktywność przedsiębiorcza uniwersytetu III generacji*, [w:] D. Burawski (red.), *Uniwersytet trzeciej generacji. Stan i perspektywy rozwoju*, Wyd. Europejskie Centrum Wspierania Przedsiębiorczości Sp. z o.o., Poznań 2003.
- Pietrzak P., *Efektywność funkcjonowania publicznych szkół wyższych w Polsce*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2016.

- Piotrowska-Piątek A., *O trzeciej misji szkół wyższych w Polsce w świetle analizy ich misji i strategii rozwoju*, „Organizacja i Kierowanie”, nr 3(168), 2015.
- Powell R., *AQA Advanced Economics*, Philip Allan Updates, Milton Park 2005.
- Rothblatt S., Wittrock B. (red.), *The European and American University since 1800*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.
- Samuelson P. A., *Diagrammatic Exposition of a Theory of Public Expenditure*, „Review of Economics and Statistics” Vol. 4(37), 1955.
- Samuelson P. A., *The Pure Theory of Public Expenditure*, „Review of Economics and Statistics” Vol 4(36), 1954.
- Stankiewicz Ł., *Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 66(2), 2014.
- Stiglitz J.E., *Knowledge as a Global Public Good*, [w:] I. Kaul, I. Grunberg, M.A. Stern (red.), *Global Public Goods: International Cooperation in the 21st Century*, Oxford University Press 1999.
- Strawiński P., *Efekt zewnętrzny wykształcenia*, „Gospodarka Narodowa” nr 5-6, 2009.
- Sulejewicz A., *Neoklasyczna koncepcja działania państwa w krajach słabo rozwiniętych*, [w:] E. Markowska, M. Szostak (red.), *Państwo wobec zacofania i rozwoju*, SGH, Warszawa 1991.
- Szczepański J., *Granice reform szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2, 1993.
- Wójcicka M., *Uniwersytet i jego otoczenie – dwa sposoby podejścia i ich możliwe konsekwencje*, [w:] K. Leja (red.), *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, Wyd. Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2006.

Renata Przygrodzka
University of Białystok

MODELS OF THE UNIVERSITY AND THE SOURCES OF ITS FUNDING

Summary

The main purpose of the article is to identify the sources of funding higher education in its various models. In particular, the article attempts to answer the following questions: does the mechanism of financing universities determine its model? Or is this mechanism a consequence of the model? The aim of the article is based on the study of the literature, the analysis of studies and reports on higher education as well as the analysis of OECD statistics. The analysis of the models of the medieval, modern and contemporary university carried out in the article shows that the financing mechanism determines its model.

Key words: higher education, models of the university, sources of funding.