

Krzysztof Leja

Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy

Celem artykułu jest przedstawienie transformacji uniwersytetów od modelu klasycznego, przez uniwersytet przedsiębiorczy, do uniwersytetu – organizacji podporządkowanej wiedzy. Pierwsza część zawiera rys historyczny, który jest, zdaniem Autora, bardzo istotny, gdyż pozwala uzmysłowić sobie złożoność czynników mających wpływ na kierunki ewolucji współczesnych uczelni. W drugiej części, odnoszącej się do przyszłości uniwersytetu, Autor przedstawia model uniwersytetu przedsiębiorczego Burtona Clarka, wskazując na zagrożenia we wdrożeniu tej ciekawej idei.

W części trzeciej podejmuje próbę opisu cech współczesnego uniwersytetu jako organizacji podporządkowanej wiedzy. Autor stara się wykazać, że uniwersytet przyszłości będzie podlegał istotnym zmianom w zakresie organizacji, kultury organizacyjnej oraz technologii, których wprowadzenie będzie wymagało podejmowania trudnych decyzji i, jak się wydaje, czasu.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, zarządzanie uniwersytetem, modele kształcenia uniwersyteckiego, model uniwersytetu przedsiębiorczego, organizacja oparta na wiedzy.

Wprowadzenie

Antoni Kukliński (2003, s. 58) twierdzi, że społeczność naukowa jest jednym z trzech (oprócz społeczności biznesowej i rządowo-samorządowej) motorów kreowania społeczeństwa wiedzy tworzącego gospodarkę opartą na wiedzy oraz pyta, czy społeczności te potrafią współdziałać, integrując swoje działania, tworząc strategiczny trójkąt. W tym trójkącie kluczową rolę odgrywają uniwersytety, jako organizacje tworzące i rozpowszechniające wiedzę. W uniwersytetach bowiem od lat ścierają się poglądy tradycjonalistów – którzy, zwracając uwagę na autoteliczną wartość wiedzy, przypominają zasadę angielskiego teologa, filozofa i kaznodziei Johna Henry'ego Newmana, podkreślającą wartość odkrywania, przechowywania i przekazywania wiedzy dla niej samej – oraz pragmatyków, twierdzących, że zasada ta jest przyczyną kryzysu współczesnego uniwersytetu, gdyż prowadzi do

tworzenia naukowego śmietniska (por. Wnuk-Lipińska 1996, s. 9). Elżbieta Wnuk-Lipińska (1996, s. 8) zauważa, że niezależnie od głoszonych poglądów tradycyjnych czy pragmatycznych, dyskutanci nie mają wątpliwości, że celem istnienia uniwersytetu jest pomnażanie wiedzy (rozwijanie), przechowywanie (zachowywanie) oraz przekazywanie (dzielenie się wiedzą i rozpowszechnianie jej).

Celem opracowania jest przedstawienie transformacji uniwersytetów od modelu klasycznego, przez uniwersytet przedsiębiorczy, do uniwersytetu – organizacji podporządkowanej wiedzy. Pierwsza część zawiera rys historyczny, który jest bardzo istotny, gdyż pozwala sobie uzmysłowić złożoność czynników mających wpływ na kierunki ewolucji współczesnych uczelni. W drugiej części, odnoszącej się do przyszłości uniwersytetu, przedstawiam model uniwersytetu przedsiębiorczego Burтона Clarka, wskazując na zagrożenia we wdrożeniu tej ciekawej idei. W części trzeciej podejmuję próbę opisu cechu współczesnego uniwersytetu jako organizacji podporządkowanej wiedzy. Staram się wykazać, że uniwersytet przyszłości będzie podlegał istotnym zmianom w zakresie organizacji, kultury organizacyjnej oraz technologii, których wprowadzenie będzie wymagało podejmowania trudnych decyzji i, jak się wydaje, czasu. Oby niezbyt długiego.

Z historii

Przedstawienie niemal tysiącletniej ewolucji uniwersytetów jest przedsięwzięciem bardzo trudnym. W opracowaniu świadomie używam terminu „uniwersytet”, gdyż stosowanego najczęściej obecnie określenia „uczelnia” lub „szkoła wyższa” próżno byłoby szukać w wydanej ostatnio 30-tomowej *Wielkiej encyklopedii PWN*. Dobrze się stało, że twórcy nowego *Prawa o szkolnictwie wyższym* stworzyli możliwość dokonania zmian nazw politechnik na uniwersytety techniczne, akademii ekonomicznych na uniwersytety ekonomiczne itd., pod warunkiem spełnienia wymagań określonych ustawowo.

Określenie „uniwersytet” wywodzi się z łacińskiego terminu *universitas scientiarum*, oznaczającego ogół nauk, wszechnicę (Law 1939, s. 296). Uniwersytety przez ponad dziewięć wieków¹ odgrywały ważną rolę w rozwoju nauki i stały się miejscem tworzenia wielu jej dyscyplin. Uniwersytety są organizacjami konserwatywnymi pod względem podatności na wpływy otoczenia, gdyż, jak podaje Maria Wójcicka za Clarkiem Kerrem: „spośród 85 instytucji, które powstały przed 1520 r. – włączając w to m.in. Kościół katolicki, kilka szwajcarskich kantonów oraz 70 uniwersytetów – tylko uniwersytety utrzymały się przy tych samych celach, profesorowie i studenci zajmują się ciągle tym samym, często korzystając nawet z tych samych budynków” (Wójcicka 1999, s. 209). Warto odnotować, że przez niemal milenium przetrwały tradycyjne struktury organizacyjne uczelni (wydziały, katedry, kolegia), a także stanowiska rektora – przełożonego uniwersytetu, i dziekana – przełożonego wydziału uniwersyteckiego. Jak pisał Jan Szczepański (1993, s. 6): „mimo wojen, rewolucji, zmian formacji społecznych, upadku jednych państw i powstawania innych, reform religijnych i politycznych, masowych migracji, kryzysów gospodarczych oraz przeobrażeń w kulturze – niektóre elementy rzeczywistości szkół wyższych cechuje **zadziwiająca trwałość**, istnienie mechanizmów niezmiennych od stuleci”.

¹ Pierwszy uniwersytet utworzono w Bolonii w 1088 r.



Historycznie rzecz ujmując, można wyróżnić trzy typy uniwersytetów – średniowieczny, nowożytny oraz współczesny. Pokróćce przedstawię uniwersytet średniowieczny i nowożytny, a w dalszej części bardziej szczegółowo omówię koncepcję uniwersytetu współczesnego.

Pierwsze **uniwersytety średniowieczne** (*studia generalia*) utworzono w XI–XIII w. w Bolonii, Paryżu, Oksfordzie, Cambridge i Padwie. Już wtedy powstawały korporacje uniwersyteckie, które gwarantowały sobie następujące przywileje: prawo nadawania stopni naukowych, prawo nauczania w całym chrześcijańskim świecie, autonomii wewnętrznej w zakresie stanowienia prawa oraz prawo do strajku i secesji z miasta. Organizację uniwersytetów średniowiecznych wzorowano na jednym z dwóch modeli: bolońskim – korporacja studentów wybierała ze swojego grona rektora oraz finansowała profesorów, lub paryskim – korporacji profesorów, którzy wybierali spośród siebie rektora. Już wtedy oferowano „studia dwustopniowe” – pełny uniwersytet czterowydziałowy (sztuki wyzwolone, prawo, medycyna i teologia) lub niepełne studium (akademia) przygotowujące na wydziale sztuk wyzwolonych do studiów na pozostałych fakultetach (*Wielka encyklopedia ...* 2005, s. 311).

Uniwersytety nowożytne, w odróżnieniu od średniowiecznych, były niezależne od Kościoła, gdyż ich zwierzchnikiem stało się państwo. Wprowadzono wówczas kształcenie w językach ojczystych, zachowując autonomię wewnętrzną oraz swobodę w zakresie nauczania i prowadzenia badań naukowych. Uniwersytet nowożytny składał się z wielu wydziałów zaliczanych dotychczas do sztuk wyzwolonych. Wśród uniwersytetów nowożytnych wyróżnia się wielodyscyplinowe kolegia – głównie brytyjskie, dydaktyczne – francuskie, oraz łączące kształcenie i badania naukowe – model niemiecki (Jabłocka 1993, s. 60). Ważnym okresem ewolucji uniwersytetu nowożytnego stał się początek XIX w. Kluczową datą był rok 1809, kiedy w Berlinie utworzono uniwersytet zgodnie z koncepcją Wilhelma von Humboldta. Model Humboldta, nazywany przeze mnie dalej uniwersytetem tradycyjnym, charakteryzował się pełną autonomią, wolnością głoszenia poglądów naukowych oraz jednością nauki i dydaktyki. Zadania uniwersytetu Humboldta były następujące: 1) rozwijanie (swoboda) badań naukowych; 2) uprawianie tzw. nauki czystej; 3) kształcenie studentów w zakresie ogólnym (teoretycznym) – nauki humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze²; 4) kształcenie przyszłych pracowników służb państwowych (*Wielka encyklopedia... 2005*, s. 323). Janina Józwiak (2003, s. 7–8) podkreśla wyraźnie, że tradycyjny uniwersytet Humboldta odcinał się od otoczenia, nie przywiązując wagi do praktycznych zastosowań prowadzonych prac naukowych. Uniwersytety prowadziły głównie badania podstawowe, zaniedbując stosowane i nie zajmując się zupełnie badaniami rozwojowymi. W modelu uniwersytetu Humboldta wprowadzono nowy stopień naukowy – habilitację oraz stanowiska profesorów, spośród których senaty uczelni wybierały profesorów – kierowników katedr. Tak sformułowany uniwersytet stał się wzorem uniwersytetu liberalnego – opartego na wolności badań i nauczania, bez możliwości ingerencji wewnętrznej, model ten zakładał jednak finansowanie zewnętrzne (Jabłocka 1993, s. 60). „Koncepcja wolności badań i nauczania ma swoje filozoficzne uzasadnienie w nowożytnym przekonaniu, iż człowiek zdolny jest osiągnąć prawdę na mocy swych własnych przyrodzonych zdolności poznawczych, bez odwo-

² W tym okresie powstawały w Europie pierwsze politechniki, jako uniwersytety techniczne, w których uprawiano nauki stosowane. Ciekawy jest fakt, iż uczelnie te dopiero na początku XX w. zaczęły nadawać stopnie naukowe, przedtem nazywały jedynie tytuły zawodowe.



tywania się do autorytetu tradycji czy objawienia, a jej instytucjonalnym zabezpieczeniem ma być kolegialna, korporacyjna władza akademicka w skali uniwersytetu i władza profesora na katedrze, będącego jednocześnie dyrektorem instytutu jako jednostki badawczej” (Jabłocka 1993, s. 60). Uniwersytet liberalny przetrwał do połowy XX w., jednak w literaturze pojawiają się również oceny, że podstawowe założenia uniwersytetu Humboldta są tak głęboko zakorzenione w świadomości uczonych, że daleko idące zmiany w organizacji uniwersytetów są bardzo trudne (Antonowicz 2005, s. 32).

W uniwersytetach amerykańskich, dla których wzorcem stanowiły uniwersytety brytyjskie, do połowy XIX w. nie nadawano stopni naukowych, a system kształcenia opierał się na strukturze zbliżonej do anglosaskich kolegiów nastawionych na kształcenie elit, a nie kadr specjalistów z wyższym wykształceniem. W końcu XX w. zaczęto reformować uniwersytety amerykańskie pod względem organizacyjnym, z tym że ich ukierunkowanie było znacznie bardziej pragmatyczne niż uniwersytetów niemieckich. Uniwersytety w Stanach Zjednoczonych powstawały z inicjatywy władz lokalnych, a później (na początku XX w.) z inicjatywy władz stanowych. Ze względu na ich silne uzależnienie od zewnętrznych źródeł finansowania (obecnie nazwalibyśmy je pozabudżetowymi), takich jak fundacje i donacje – donatorom zależało zaś na finansowaniu określonych kierunków badań i kształcenia – uniwersytety już wtedy były (chcąc nie chcąc) otwarte na otoczenie. W szkolnictwie amerykańskim ukształtował się wielostopniowy system studiów: od wiedzy ogólnej do specjalistycznej. Studenci byli przyjmowani na uczelnię (a nie na poszczególne wydziały), a ich zadaniem było zebranie odpowiedniej liczby punktów w trakcie studiów. Taka elastyczność kształcenia legła u podstaw sukcesów amerykańskich uniwersytetów, a obecnie coraz częściej jest przedmiotem zainteresowania badaczy szkolnictwa wyższego, również w Polsce. W ten sposób w uniwersytetach amerykańskich już 100 lat temu zaczęły się kształtować inne relacje z otoczeniem (efekt synergiczny) oraz inne relacje między nauczycielami a studentami, gdyż ci ostatni uzyskiwali szersze możliwości kształtowania ścieżki edukacyjnej.

Uniwersytet współczesny

Współczesny uniwersytet amerykański kształtował się zgodnie z kierunkiem zapoczątkowanym w końcu XIX w. Znaczący wkład w rozwój współczesnego uniwersytetu wniósł Burton Clark. Analizując systemy szkolnictwa wyższego w różnych krajach, wyróżnił on cztery modele koordynacji systemu szkolnictwa wyższego: a) kolegialny (*academic oligarchy*) – kontrola działalności uczelni przez społeczność akademicką; b) biurokratyczny i c) polityczny, systemy określane wspólnie jako koordynowane przez państwo (*state authority*) – formalny system edukacyjny administrowany przez państwo lub grupy interesów reprezentowane we władzach państwa (Clark 1993, s. 136–160); d) rynkowy (*market*) – uczelnie są niezależne w zakresie kształtowania usług (edukacyjnych i badawczych) oferowanych otoczeniu. Clark (1993, s. 143) zaproponował trójkąt koordynacji uczelnia – państwo – rynek, świetnie ilustrujący fakt, iż żaden z czystych modeli w praktyce nie istnieje, ale w każdym systemie szkolnictwa wyższego można się doszukać elementów umieszczonych w wierzchołkach trójkąta.

Model koordynacji szkolnictwa wyższego stworzony przez Clarka został zaadaptowany przez Julitę Jabłocką (2002, s. 62) do skonstruowania modelu koordynacji badań aka-



demickich. W modelu tym wyróżniono koordynację akademicką (samorządność nauki), koordynację polityczną (państwo określa priorytety badawcze i kontroluje zgodność realizacji celów badawczych z celami politycznymi), koordynację biurokratyczną (standaryzacja działań uczonych, oceniane są korzyści społeczne i ekonomiczne w relacji do nakładów) oraz koordynację rynkową (o kierunkach badań decydują popyt i podaż). Różnice między modelem współczesnego uniwersytetu amerykańskiego i europejskiego (w tym polskiego) dotyczyły roli i składu korporacji uczelnianej (w uniwersytetach amerykańskich rada powiernicza wybiera prezydenta uniwersytetu), tworzenia na uniwersytetach amerykańskich wielodyscyplinowego, a nie wydziałowego środowiska akademickiego, wprowadzenia administracyjnych metod zarządzania na niższych szczeblach (departamentach) uniwersytetów amerykańskich. Sztywna struktura organizacyjna, cechująca uniwersytety niemieckie, w uniwersytetach amerykańskich została zastąpiona względną samodzielnością i niezależnością (bez potrzeby uzyskiwania habilitacji) kierownika departamentu (Jabłocka 1993, s. 62). W uniwersytetach europejskich od lat sześćdziesiątych dokonano daleko idących reform organizacyjnych. W Polsce po 1968 r. przeprowadzono zmiany polegające m.in. na powołaniu instytutów w miejsce katedr, których dyrektorzy byli mianowani. Ważną opinię na temat zmian wprowadzonych wówczas w polskich uniwersytetach wypowiedział Jan Szczepański (1993, s. 9), stwierdzając, że są to zmiany, które „nie dotyczą istoty szkoły wyższej”, gdyż nie wpływają na kształtowanie relacji studenci-nauczyciele, nie odnoszą się do kwestii kryteriów oceny pracowników nauki oraz nie wpływają na sposób prowadzenia badań.

Obraz współczesnego uniwersytetu jest wyjątkowo złożony. Funkcjonowanie uniwersytetów stanowi połączenie elastyczności (otwartość uniwersytetów, studia wielostopniowe, stacjonarne i niestacjonarne, przedmioty obieralne, indywidualne programy studiów dla najlepszych studentów, system punktowy) i sztywności (atomizacja kierunków studiów, których jest ponad 100, przejście między I i II stopniem studiów możliwe jedynie w obrębie kierunków pokrewnych), a także nowoczesności (e-learning, powszechne wykorzystanie środków audiowizualnych) i tradycji (przedmioty przypisane do katedr, prowadzone przez cały semestr przez te same osoby, sporadyczne zatrudnianie do prowadzenia zajęć dydaktycznych specjalistów z otoczenia gospodarczego oraz z innych uczelni).

Uniwersytet przedsiębiorczy

Uniwersytety jako kluczowe instytucje współtworzące społeczeństwo wiedzy są przedmiotem raportów wielu światowych organizacji. W połowie lat dziewięćdziesiątych w raporcie Banku Światowego oraz UNESCO wskazano na kryzys szkolnictwa wyższego, którego symptomy były następujące: masowość kształcenia na poziomie wyższym, nie prowadząca do wyrównania szans edukacyjnych, niedostateczne zróżnicowanie instytucji oraz programów kształcenia, rozwój edukacji w sytuacji zmniejszania się nakładów jednostkowych (na studenta). Zalecenia zawarte w raportach dotyczyły dywersyfikacji oferty edukacyjnej, uwzględniającej potrzeby rynku pracy, oraz źródeł finansowania uczelni, dostosowania szkolnictwa wyższego do potrzeb społecznych, doskonalenia jakości kształcenia i prowadzonych badań, a także konieczności rozliczania się szkół wyższych z otoczeniem (Jabłocka 1996, s. 41–54). Podobnych akcentów można się doszukać w światowej



deklaracji UNESCO *Szkolnictwo wyższe XXI wieku*, z tym że wyraźniej podkreślano w niej konieczność nowego paradygmatu szkolnictwa wyższego związanego z coraz silniejszą turbulencją otoczenia: szkolnictwo to powinno być nastawione na potrzeby studentów i opierać się więziach partnerskich z otoczeniem. Eksponowano również potrzebę zmian programów i metod kształcenia, przekraczania barier między dyscyplinami, a także dzielenia się wiedzą i *know-how* poprzez granice (*Światowa deklaracja...* 1999, s. 13).

Odpowiedź na wyzwania stojące przed uniwersytetami, wskazane przed Bank Światowy i UNESCO, można dostrzec w deklaracjach misji wielu uniwersytetów (*Międzynarodowe...* 2000, s. 43–67). Jest to tym ważniejsze, że realizowanie misji jest procesem złożonym (Jabłocka 2000, s. 31), szczególnie w uniwersytetach, zwłaszcza że formułowanie misji jest ważniejsze niż efekt końcowy (Kozłowski 1999, s. 241)

Odpowiedzią są również próby definiowania cech uniwersytetu przedsiębiorczego. Instytucje użyteczności publicznej, w tym uniwersytety, powinny być przedsiębiorcze i innowacyjne, podobnie jak każda firma (Drucker 2004, s. 204). Petr Drucker (2004, s. 210–211) podkreśla, że instytucje te, aby stać się przedsiębiorcze, powinny a) jasno zdefiniować swą misję; b) realistycznie określić cele i koncentrować się na ich osiągnięciu; c) brak osiągnięcia celu traktować jako wystarczający powód jego zakwestionowania; d) postrzegać zmianę jako szansę, a nie zagrożenie. Autor ten dodaje, że największą przeszkodą dla przedsiębiorczości organizacji publicznych jest sama organizacja.

Przedsiębiorczość to poszukiwanie zmian, reakcja na nie oraz wykorzystywanie ich jako okazji (Drucker 1992, s. 36–37), a także skłonność do podejmowania ryzyka, zdolność do prowadzenia samodzielnych działań, dostrzeganie szans szybciej niż to czynią konkurenci, otwartość na zmiany organizacyjne (Jabłocka 2004, s. 35). Miarą dynamiki przedsiębiorczości firm amerykańskich jest fakt, iż lista „Fortune” z 1960 r. zmieniła się w jednej trzeciej w ciągu dwudziestu lat, a taka sama zmiana zawartości listy z 1998 r. zajęła jedynie cztery lata (Shattock 2005, s. 16).

Podsumowując, należy stwierdzić, iż przedsiębiorczość zawsze jest związana ze zmianą. Wyzwania stojące przed uniwersytetami, o których była mowa w dokumentach OCDE, Banku Światowego i UNESCO, koncentrowały się na konieczności zmian dotyczących relacji uniwersytetów z otoczeniem, a także poszukiwania przez uniwersytety nowych źródeł finansowania oraz lepszego wykorzystywania środków publicznych. Pojawiły się wówczas pytania dotyczące metod doskonalenia organizacji uniwersytetu umożliwiających sprostanie tym wyzwaniom. Gwałtowny wzrost liczby studentów w ostatniej dekadzie XX w. spowodował, że państwa nie były w stanie zapewnić odpowiedniego finansowania uczelni publicznych z budżetu. Coraz mocniej brzmiały głosy o konieczności zastosowania w uczelniach publicznych narzędzi zarządzania rodem z biznesu, Philip Kotler i Karen Fox (1995) przytaczali pytanie postawione przez sir Roberta L. Woodbury’ego, kanclerza University of Maine: *Dlaczego nie zarządzać biznesem jak dobrym uniwersytetem?* Przypomniano też artykuł Petera Druckera (1989), w którym autor starał się odpowiedzieć na przewrotne pytanie: *Czego biznes może się nauczyć od organizacji non-profit?* Wydawało się, że władze uczelni publicznych wykorzystają wskazówkę Druckera (2002, s. 69), który stwierdził, iż „działaniom nie nastawionym na zysk jeszcze bardziej niż biznesowi potrzeba zarządzania, i to właśnie dlatego, że u podstaw ich działania brak jest dyscypliny”.

W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych Burton Clark (1998) prowadził badania pięciu wybranych uniwersytetów europejskich, w których w latach 1980–1995 przeprowadzono is-



totne zmiany organizacyjne. Celem tych studiów było zidentyfikowanie wspólnych cech tych uniwersytetów uznanych przez Clarka za przedsiębiorcze (Clark 1998). Autor ten twierdzi, że transformacja uniwersytetów nie będzie przebiegać przypadkowo, gdyż w tych organizacjach powstaje wiele programów innowacyjnych i te dotyczące zmian w uczelni mogą być marginalizowane. Na przeszkodzie stoi również opór systemowy wobec takich zmian, związany z tym, że sugestie konieczności wprowadzenia zmian są traktowane jak zamach na swobody akademickie (Clark 1998, s. 4). U podstaw sukcesu zmian Clark widzi „akcję wspólnej przedsiębiorczości” w uniwersytecie, gdyż ani ich narzucenie z góry (które nazywa zbyt tępym instrumentem do przeprowadzenia istotnych zmian), ani inicjatywa pojedynczych osób nie przyniesie oczekiwanego rezultatu, gdyż jej siła oddziaływania jest znikoma. Skierować uniwersytety na tory zmian mogą natomiast zespoły osób na szczeblu uczelni lub jej podstawowych jednostek organizacyjnych, a także studenci. Clark (1998, s. 5) podkreśla, że nawet przyzwolenie na zmiany ze strony władz jest niewystarczającym impulsem do ich przeprowadzenia, gdyż autonomiczność uniwersytetu może w tym wypadku oznaczać pasywność i skłonność do rozumowania kategoriami przeszłości, a nie przyszłości. Takie rozumowanie oznacza, że, podobnie jak w przypadku wdrażania misji uczelni, proces przygotowania zmian jest ważniejszy niż ich ostateczny kształt, który może pozostać jedynie w umysłach wąskiej grupy osób. Clark (1998, s. 5–8) zidentyfikował pięć, jego zdaniem fundamentalnych, cech uniwersytetów przedsiębiorczych. Są nimi:

- **Wzmocnienie centrum sterującego**, związane z tym, że uniwersytet tradycyjny był nastawiony na zmiany narzucane z zewnątrz, co prowadziło do tego, że silne centrum było zbędne, a uniwersytet przedsiębiorczy miał samodzielnie poszukiwać okazji do zmian i je wykorzystywać. Wymaga to zmiany postrzegania roli centrum kierującego uczelnią w kierunku podejścia menedżerskiego oraz otwartości centrum na nowe formy organizacyjne.
- **Rozwój segmentów peryferyjnych**, niezbędnych do tego, aby przełamywać podziały na dyscypliny istniejące w tradycyjnej uczelni i współpracować z otoczeniem w zakresie transferu wiedzy, rozwijania kontaktów z biznesem, pozyskiwania środków finansowych, ochrony własności intelektualnej, a także kształcenia ustawicznego oraz rozwoju kontaktów z absolwentami. Tworzenie tych jednostek, nazywanych pomostowymi (Jabłocka 2004, s. 36), może wpłynąć pozytywnie na rozwój kontaktów z otoczeniem zarówno uczelni jako całości, jak i jej poszczególnych elementów organizacyjnych. Jednostki pomostowe stanowią elastyczne formy organizacyjne, które można łatwo tworzyć, modyfikować i w razie potrzeby likwidować.
- **Dywersyfikacja źródeł finansowania**, niezbędna zwłaszcza w zakresie pozyskiwania funduszy spoza budżetu. Konieczność dywersyfikacji wynika z faktu, że przy masowości kształcenia nakłady jednostkowe wyraźnie zmalały. Uniwersytety przedsiębiorcze to takie, które w większym niż dotychczas stopniu będą poszukiwały środków na realizację projektów badawczych oraz zleceń z biznesu związanych z prowadzeniem prac badawczo-rozwojowych na jego rzecz. Istotną pozycję w funduszach uczelni zajmuje czesne³. Clark sugerował również pozyskiwanie większych środków ze sprzeda-

³ W polskich uczelniach publicznych w latach 1995–2004 udział opłat za zajęcia dydaktyczne w ogólnych przychodach aktywnych wzrósł z 11% do 21,8%. W 2004 r. przychody z czesnego wyniosły prawie 2 mld zł, a dotacja na działalność aktywną – niemal 9 mld zł. W zakresie działalności badawczej w tym okresie odnotowano spadek wpływów spoza budżetu (sprzedaż pozostałych prac i usług badawczych) z 25,1% do 20,6%. (*Szkoły wyższe 2005; Finanse... 1996*).



ży własności intelektualnej, a także od władz lokalnych, ze sprzedaży usług oferowanych przez uczelnię oraz od jej absolwentów.

- **Stymulowanie centrum akademickiego** – w uniwersytetach konieczne są zmiany strukturalne umożliwiające przełamanie stereotypów myślenia o nauce w kategoriach dyscyplin i tradycyjnych jednostek organizacyjnych uczelni. Uniwersytet przedsiębiorczy powinien się składać się z przedsiębiorczych wydziałów o wzmocnionym centrum zarządzania na tym poziomie. Stymulowanie centrum akademickiego oznacza konieczność dotarcia do korzeni wartości akademickich. Dlatego jest to bardzo trudne.

- **Zintegrowana kultura przedsiębiorczości** – uniwersytety, podobnie jak firmy, powinny w taki sposób rozwijać kulturę organizacyjną, aby sprzyjała ona przedsiębiorczości. W tym celu należy pielęgnować tradycję i tożsamość uniwersytetu oraz doskonalić kreowanie jego wizerunku.

Kontynuując zainteresowania przedsiębiorczością uniwersytetów na początku bieżącego stulecia, Clark poszukiwał odpowiedzi na pytanie, czy w uniwersytetach, których transformacje badań kilka lat wcześniej, przeprowadzone zmiany zostały utrwalone. Poszukując odpowiedzi, na początku bieżącej dekady ponownie przeanalizował funkcjonowanie University of Warwick (Anglia), University of Strathclyde (Szkocja), Chalmers University of Technology (Szwecja), University of Joensuu (Finlandia) oraz University of Twente (Holandia).

W uniwersytecie angielskim odnotowano dalsze zmniejszanie się udziału środków publicznych w budżecie uczelni: z 70% w 1970 r., 38% w 1995 r. do 27% w 2000 r. (Clark 2005, s. 12). Już w 1996 r. w uniwersytecie tym utworzono stanowisko do spraw pozyskiwania dochodów z różnych źródeł pozabudżetowych. Opracowano misję oraz plan strategiczny uczelni. W latach 1995–2000 utrzymano silne centrum sterujące oraz zorganizowano nowe centra interdyscyplinarne, wśród nich centra badawcze: Wydział Nauk Społecznych oraz Centrum Studiów nad Globalizacją i Polityką Regionalną. Utworzono też uniwersyteckie centrum sztuki (Warwick Art Centre), które rocznie odwiedza ok. 250 tys. osób. Centrum to, największe poza Londynem, jest subsydiowane przez uczelnię w wysokości ok. 1 mln euro rocznie (Clark 2005, s. 14). Zminimalizowano liczbę szczebli decyzyjnych i zapewniono możliwość bezpośredniej współpracy poszczególnych zespołów, które dysponowały środkami finansowymi. Uniwersytecka drukarnia rozwinęła swoją działalność, uzyskując roczne obroty w wysokości ok. 9 mln euro (Clark 2005, s. 16). Wskazując zalety uniwersytetu przedsiębiorczego, kierownictwo uczelni w Warwick podkreśla tradycyjny rodowód uniwersytetu. Uniwersytet przedsiębiorczy stanowi swoistą hybrydę, gdyż dzięki posiadaniu cech uniwersytetu przedsiębiorczego łatwiej mu pielęgnować tradycję.

W szkockim University of Strathclyde w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych wzmocniono University Management Group (UMG). Zespół ten składa się z osób wybranych przez społeczność akademicką (dziekani i prorektorzy) oraz mianowanych (rektor i sekretarz), a także z członków zarządu uczelni. W obradach zespołu biorą również udział przedstawiciele studentów. Struktura taka została utworzona, aby zrezygnować z modelu zarządzania góra-dół. Raporty ze spotkań zespołu, organizowanych dwa razy w miesiącu, są dostępne dla wszystkich zainteresowanych. Wzmocnienie centrum sterującego spowodowało zmniejszenie liczebności administracji wydziałowej. Głównym celem doskonalenia kierowania uczelnią było znalezienie kompromisu między zachowaniem roli kontrolnej ciał kolegialnych oraz wzmocnieniem kierownictwa na poziomie centrum oraz wydziałów (Clark 2005, s. 36).



W holenderskim University of Twente w latach 1995–2000 główną uwagę poświęcono budowaniu wzajemnych interakcji między kluczowymi cechami uczelni przedsiębiorczych, zidentyfikowanymi przez Clarka. Dzięki temu utrwalono zmiany na poziomach jednostek podstawowych, wydziałów oraz całej uczelni. Zadbano też o zachowanie równowagi między: a) centralnym kierowaniem i decentralizacją uprawnień, w tym kontroli; b) działalnością wszechstronną i koncentrowaniem na wybranych dziedzinach; c) regionalną, krajową i międzynarodową orientacją uczelni. Decentralizacja dotyczyła też administracji podstawowych jednostek uniwersytetu. Ponadto uczelnia rozszerzyła obszar zainteresowań o nauki medyczne. W University of Twente panuje spór między zwolennikami rozszerzania kolegalności zarządzania oraz rzecznikami menedżerskiego stylu zarządzania. Nie wstrzymuje to jednak zmian zmierzających w kierunku uniwersytetu przedsiębiorczego (Clark 2005, s. 47–49).

Badając wybrane uniwersytety europejskie, Clark dostrzegł trudności w transformacji uczelni. Były one szczególnie wyraźne w fińskim University of Joensuu. Dotyczyły sprzecznych interesów uniwersytetu jako całości oraz interesów poszczególnych jego jednostek organizacyjnych, a także sprzecznych poglądów na temat szerokości oferty uczelni oraz współpracy z otoczeniem. Clark uważa, że są to problemy nierozłącznie związane z uniwersytetami o krótkiej historii⁴. W jego opinii wynika to z faktu, iż każda z jednostek organizacyjnych dąży do zajęcia lepszej pozycji na uczelni. W uniwersytetach o długiej tradycji kwestie te są czytelne i ustalone. Jednak i w tych uczelniach, ze względu na gwałtowne zmiany otoczenia, mogą one ulec zmianie. W University of Joensuu można wyjątkowo wyraźnie dostrzec sprzeczności między dążeniem z jednej strony do centralizacji władzy z drugiej zaś – do decentralizacji.

Piątym uniwersytetem analizowanym przez Clarka był szwedzki Chalmers University of Technology. Kierowano się w nim zasadą przyjętą w innych uczelniach szwedzkich, rozwijając zarówno badania podstawowe, jak i stosowane. Uniwersytet ten stanowi ważny element sieci szkół wyższych oraz firm biznesowych, zarówno szwedzkich jak i zagranicznych. Orientacja sieciowa spowodowała uelastycznienie struktur organizacyjnych uczelni. Najróżniejsze alianse wiedzy, w których uczestniczy ten uniwersytet, są dobrowolne, mogą zatem być łatwo modyfikowane. Jego przedsiębiorczość zaowocowała szybkim wzrostem przychodów rocznych (w latach 1997–2000 ok. 8% rocznie). Chalmers University of Technology okazał uczelnią, w której w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych zapoczątkowano proces doskonalenia organizacji sprzyjającej innowacyjności, ciągłemu doskonaleniu i dynamicznym zmianom. Clark (2005, s. 68–70) określa rozwój tego uniwersytetu jako swoiste *perpetuum mobile*.

Autor zastanawia się, dlaczego wiele uniwersytetów nie przekształca się w organizacje przedsiębiorcze. Udziela na to pytanie dość prostej odpowiedzi, twierdzi bowiem, że uniwersytety te nie stanęły wobec konieczności oraz nieuchronności zmian i nadal są enklawami spokoju. Analizy kilku wybranych uniwersytetów brytyjskich przeprowadzone w 2002 r. przez Michaela Shattocka (2005) wykazują, że cechy zaproponowane przez Clarka są warunkiem koniecznym tego, aby uniwersytet stał się przedsiębiorczy. Jedynie bowiem Uniwersytet Cambridge oraz inne uczelnie elitarne mogą sobie pozwolić na funkcjonowanie według reguł uniwersytetu tradycyjnego (Clark 2005, s. 173).

⁴ University of Joensuu założono w 1969 r.



Rozważania nad cechami uniwersytetu przedsiębiorczego skłaniają do zastanowienia, w jaki sposób lepiej niż dotychczas wykorzystać największą wartość uczelni, jaką stanowią jej pracownicy oraz posiadana przez nich wiedza.

Uniwersytet oparty na wiedzy

Uniwersytety pełnią szczególną rolę w kształceniu społeczeństwa wiedzy i współkreowaniu gospodarki opartej na wiedzy. W komunikacie Komisji Europejskiej z 10 stycznia 2003 r., stanowiącym ważny głos w dyskusji nad miejscem i rolą uczelni we współtworzeniu Europy wiedzy, sformulowano pytanie: „Czy uniwersytety europejskie mogą, przy ich obecnej strukturze organizacyjnej, mieć nadzieję na utrzymanie swojej pozycji w społeczeństwie i świecie?” (*Rola...* 2004, s. 184). Uważam, że zamiast pytać czy?, należałoby zadać pytanie, w jaki sposób można to uczynić?

Odpowiedzią na pytania zawarte w komunikacie Komisji Europejskiej jest Deklaracja z Glasgow z 2005 r., zatytułowana *Silne uniwersytety dla silnej Europy*, dokument Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów (European University Association), w którym czytamy m.in.: „Europa potrzebuje silnych i twórczych uniwersytetów jako głównych aktorów kształtujących europejskie społeczeństwo wiedzy przez umożliwienie szerokiego dostępu do studiów, przez rozwój oferty kształcenia ustawicznego oraz przez promocję jakości i doskonałości w nauczaniu, uczeniu się, badaniach naukowych i działaniach innowacyjnych” (*Deklaracja...* 2005).

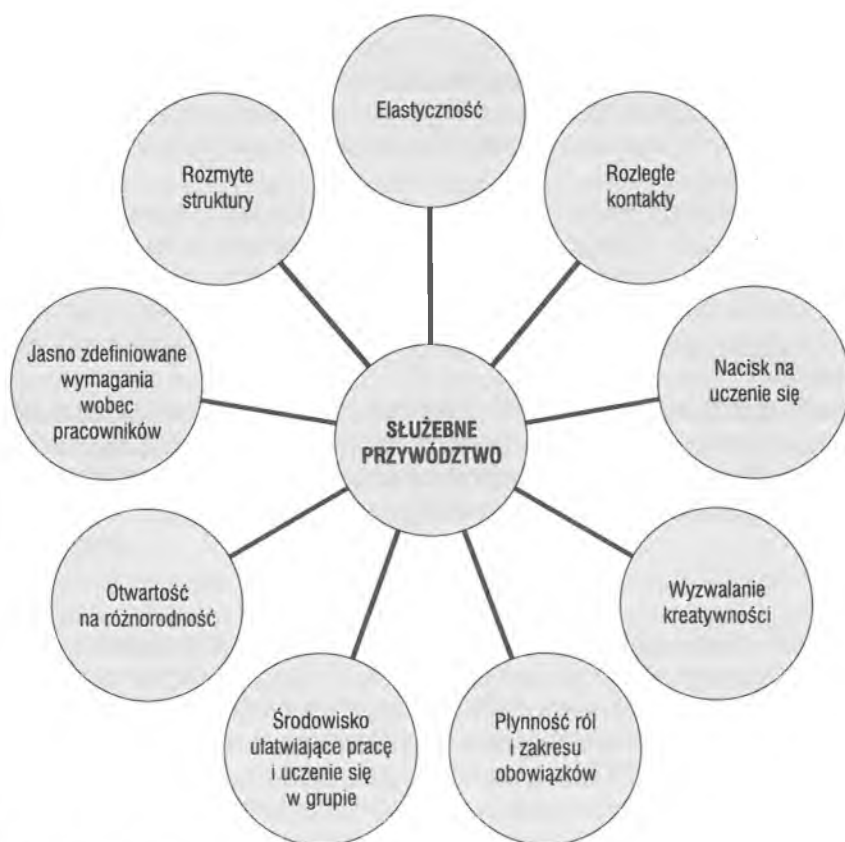
Opracowanie modelu uczelni podporządkowanej wiedzy wymaga określenia cech organizacji (uczelni) sprzyjających procesowi tworzenia i przetwarzania wiedzy oraz zarządzania wiedzą, które może procesy te usprawnić. Zastanawiając się nad modelem uczelni podporządkowanej wiedzy, trzeba wziąć pod uwagę fakt, iż szkoły wyższe mają wiele cech profesjonalnej biurokracji (Mintzberg 1983, s. 189–213). Należą do nich: wysoko kwalifikowana kadra, specjalizacja w ujęciu horyzontalnym, decentralizacja, względna niezależność (autonomia) pracowników, autorytet wiedzy oraz obowiązujące i powszechne dążenie do podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Pracownicy poszczególnych jednostek organizacyjnych współpracują w zakresie realizacji programów dydaktycznych i badawczych. Cechy te sprzyjają tworzeniu i rozpowszechnianiu wiedzy (Martin, Marion 2005, s. 142–143).

Model uniwersytetu przedsiębiorczego wdrożony w polskich uczelniach mógłby stanowić odpowiedź na stwierdzenie zawarte w dokumencie Banku Światowego, że „uczelnie [w Polsce] z reguły wolą skupiać swoje wysiłki na edukacji akademickiej i badaniach podstawowych, nie zwracając większej uwagi ani na rynek pracy, ani na otoczenie biznesowe i innowacyjność” (Goldberg 2004, s. 80).

Kolejnym krokiem na drodze do wzmacniania roli uczelni w budowaniu Europy wiedzy jest próba stworzenia modelu uniwersytetu – organizacji podporządkowanej wiedzy (rysunek 1). Christina Evans (2005) zaproponowała zestaw cech takiej organizacji, odniosę je do uczelni publicznej, uwzględniając bariery kulturowe i organizacyjne.



Rysunek 1
Próba określenia modelu organizacji podporządkowanej wiedzy



Źródło: Evans 2005, s. 58.

Służebne przywództwo

Najistotniejszą cechą uczelni podporządkowanej wiedzy jest silne i służebne wobec społeczności akademickiej centrum kierujące (Clark 1998, s. 5). Rolą centrum jest koordynowanie poczynąń poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni, a przede wszystkim elastyczne podejście do rozwiązywania wszelkich problemów i zapewnienie pracownikom możliwości samoorganizacji, charakterystycznej dla organizacji wiedzy. Ułatwić to jest fakt, że samoorganizowanie opiera się na następujących zasadach projektowania organizacyjnego, które można moim zdaniem zastosować do projektowania uczelni podporządkowanej wiedzy (Morgan 2005, s. 110–117):

Zasada redundancji funkcji – w uczelni istnieje nadmiar zdolności, który umożliwia elastyczne projektowanie organizacji. Stwarza to możliwość rozbudowywania zespołów o dodatkowe funkcje, związane np. z realizacją nowego programu studiów

lub wspólnego przedsięwzięcia badawczego, w którym istnieje konieczność wymiany ról.

- *Zasada niezbędnej różnorodności* – pokazująca, jak wiele z całości trzeba wbudować w daną część, co wydaje się możliwe do zrealizowania w uczelni, w której różnorodność jest w nadmiarze. Różnorodność okaże się wystarczająca (odpowiednia redundancja funkcji), gdy organizacja będzie w stanie reagować na wyzwania otoczenia. W uczelni chodzi o tworzenie niejednorodnych zespołów dydaktycznych czy badawczych, reprezentujących złożoność problemów, którymi zespół ma się zająć.
- *Zasada krytycznego minimum specyfikacji* – wedle tej zasady menedżerowie powinni być elastyczni i ułatwiać samoorganizowanie zespołów, a nie zajmować się ich organizowaniem. W zespole uczelnianym przyjąć też trzeba, że role mogą się zmieniać zależnie od okoliczności. Takie rozwiązania stanowią zerwanie z wzorcem hierarchicznym, a podstawą działania zespołu są dociekania, nie zaś z góry założony projekt).
- *Zasada uczenia się, jak się uczyć* – zdolność zespołu do samoorganizacji, samoregulacji i samokontroli jest uzależniona od zdolności do uczenia się na zasadzie podwójnej pętli. Ułatwia to rozwiązywanie coraz bardziej złożonych problemów, przed którym stają uczelniane zespoły dydaktyczne i badawcze.

Elastyczność

Elastyczność uczelni, podobnie jak każdej współczesnej organizacji, jest odpowiedzią zarówno na turbulencje otoczenia (Jasiński 2005, s. 15–21), jak i napływ impulsów wewnętrznych (Krupski 2005, s. 22; Clark 2005). W przypadku szkoły wyższej elastyczność odnosi się do działalności dydaktycznej i badawczej. Nowe regulacje prawne – *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 27 lipca 2005 r. – pozwalają na tworzenie studiów interdyscyplinarnych na makrokierunkach oraz studiach międzykierunkowych, a także na powoływanie nowych kierunków studiów. Kierunki studiów mogą być prowadzone przez podstawową jednostkę organizacyjną uczelni lub łącznie przez kilka takich jednostek (*Prawo...* 2005, art. 8). Opracowywane obecnie standardy kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów określają jedynie treści kształcenia, nie definiując nazw przedmiotów, co pozwala na autonomiczne (w ramach danego wydziału) kształtowanie szczegółowego programu studiów. W obszarze działalności badawczo-rozwojowej uczelni, zgodnie z obowiązującym prawem, mogą tworzyć akademickie inkubatory przedsiębiorczości (w formie jednostki uczelnianej, spółki handlowej lub fundacji) oraz centra transferu technologii (w takich formach jak inkubatory przedsiębiorczości) (*Prawo...* 2005, art. 86).

Ze względu na konserwatyzm części środowiska akademickiego elastyczność odnosząca się do zmian organizacyjnych uczelni powinna być rozumiana raczej jako zdolność do zmian struktury zapewniających utrzymanie stanu równowagi (Krupski 2005, s. 24 za: Stabryła 2004). W szkołach wyższych, z racji dużego znaczenia ciał kolegialnych i doradczych, dominuje elastyczność adaptacyjno-inercyjna (odpowiedź na oczekiwania otoczenia nie następuje natychmiast) (Krupski 2005, s. 24). W modelu uczelni podporządkowanej wiedzy należałoby dążyć do osiągnięcia elastyczności antycypacyjnej (odpowiedzi, podobnie jak kolejne posunięcia w grze w szachy, są przygotowane z odpowiednim



wyprzedzeniem i czekają na sygnał wewnętrzny lub zewnętrzny – ruch rywala) (Krupski 2004, s. 24).

Uczelnia jest organizacją, której pracownicy w coraz większym stopniu są zatrudniani na podstawie umów o dzieło lub na niepełnych etatach (elastyczność czasowa) (Evans 2005, s. 64), coraz częściej też wykonując swoją pracę, znajdują się z dala od odbiorców, czego najlepszym przykładem jest kształcenie na odległość (elastyczność terytorialna) (Evans 2005, s. 64). W związku z tym próby jakichkolwiek regulacji czasu pracy nauczycieli akademickich mijają się z celem. Ważna jest też elastyczność funkcjonalna (Evans 2005, s. 64), która w przypadku uczelni oznacza zatrudnianie specjalistów z zewnątrz po to, aby zapewnić najwyższą jakość oferowanych usług dydaktycznych i badawczych.

Rozmyte struktury

Tradycyjne struktury uczelni, podobnie jak większości organizacji, mają korzenie w mechanistycznym pojmowaniu organizacji. Takie postrzeganie organizacji jest jednak daleko idącym uproszczeniem. Garrett Morgan (2005, s. 399) przeciwstawiając się takiemu jednostronnemu rozumieniu organizacji, kreśli obraz organizacji jako organizmu, mózgu, kultur, systemów politycznych, psychicznych więzień, przepływu transformacji i dominacji, postulując myślenie o organizacji obrazami, gdyż – jak pisze – organizacje są wieloma rzeczami jednocześnie.

Uczelnia tworzy wyjątkowo złożoną strukturę, a społeczność akademicka jest bardzo zróżnicowana. Zgodnie z zaleceniem Morgana struktury organizacyjne powinny odzwierciedlać wyobrażenia o uczelni, a nie wynikać wyłącznie z przyzwyczajzeń i tradycji. Szczególnie intrygująca, ekstrapolując rozważania na uczelnię, jest propozycja przedstawienia przez Morgana (2005, s. 89) organizacji jako mózgu. Takie pojmowanie organizacji oznacza, że wiedza jest zakodowana w każdej części organizacji i każda z tych części, podobnie jak każda część mózgu, reprezentuje całość organizacji. Struktura hierarchiczna uczelni oraz podziały poziome (federacja wydziałów czy katedr w ramach wydziału) stwarzają naturalne bariery w drodze do uczenia się na zasadzie podwójnej pętli (uczenie się uczenia), gdyż każdy ma swoje miejsce w szeregu i nie powinien poza ten szereg wychodzić, co klóci się ze zorganizowanym sceptycyzmem, który jest ważnym elementem działalności twórczej. Należy też unikać naginania struktur tworzonych do realizacji przedsięwzięć do istniejących struktur organizacyjnych (Morgan 2005, s. 103).

Nacisk na uczenie się

Propagowanie uczenia się w zespołach na zasadzie podwójnej pętli ma kluczowe znaczenie dla zdobywania wiedzy, stwarzania atmosfery otwartości w zespołach i przestrzenia zasady, że „niekorzystne zdarzenia i negatywne odkrycia mogą posłużyć jako źródła wielkiej wartości praktycznej” (Morgan 2005, s. 102). Jakość uczenia się zależy również tego, czy w dyskusji szanowane są różne punkty widzenia, niezależnie od pozycji naukowej. Uczenie się na zasadzie podwójnej pętli polega także na kwestionowaniu przyjętych „wiązań”, „obowiązujących” opinii oraz łamaniu standardów. Takie uczenie się oznacza *facto* kształcenie ustawiczne. Przyjmując, że pracownicy uczelni nie mają oporów przed obywaniem wiedzy, ważne jest wpajanie takiego przekonania studentom. Istotne jest



również zapewnienie pracownikom rozwoju, a przynajmniej wskazanie im takich możliwości. Nacisk na uczenie się oznacza także rozwój współpracy z otoczeniem, aby pozyskać informacje niezbędne do wypełnienia zlokalizowanych luk wiedzy.

Rozległe kontakty

Wiedza ma charakter uniwersalny, a więc dzielenie się tworzoną i posiadaną wiedzą nie może napotykać barier geograficznych i językowych. Sprzyja temu rozwijanie kontaktów krajowych i międzynarodowych. Kontakty – zarówno osobiste pracowników uczelni, jak i instytucjonalne – stwarzają możliwości transferu wiedzy, który z kolei tworzy możliwości kreowania wiedzy nowej. Rozwijanie kontaktów uczelni z podmiotami otoczenia jest niezbędne, aby przełamać przekonanie o barierach między teorią, z którą jest utożsamiana uczelnia, i praktyką, charakterystyczną dla firm biznesowych. Sprzyja to również przyspieszeniu procesu odchodzenia od linearnego procesu tworzenia wiedzy na korzyść procesu interaktywnego (Wawrzyniak 2004, s. 278).

Wyzwalanie kreatywności

Uczelnia podporządkowana wiedzy nie jest „czarną skrzynką”, a dla decydentów przeznaczących środki na szkolnictwo wyższe ważne są jedynie parametry wejściowe i wyjściowe (Kwiatkowski 2001, s. 231). Kreatywności pracowników uczelni, rozumianej jako „dochodzenie do trafionych nowatorskich pomysłów indywidualnie lub w niewielkich grupach” (Evans 2005, s. 61, za: Amabile 2001), sprzyja elastyczność struktur organizacyjnych oraz elastyczność zarządzania zasobami ludzkimi. Czynnikiem decydującym o kreatywności człowieka są kompetencje, postawa i motywacja do pracy (Evans 2005, s. 61, za: Amabile 2001). W organizacjach opartych na wiedzy jednym z elementów przetwarzania wiedzy jest uzupełnianie kompetencji, często znajdujących się poza organizacją. W uczelni wyjątkową rolę pełnią eksperci, jednak nie sposób ich wszystkich zatrudnić, zatem osoby te współpracują z zespołami badawczymi lub też prowadzą zajęcia dydaktyczne jako specjaliści z danej dziedziny. Pracodawca współczesnej organizacji, w tym również modelowej uczelni, nie jest bowiem zainteresowany zatrudnieniem jako takim, lecz pozyskiwaniem brakujących kompetencji (por. Oleksyn 2003, s. 329). W uczelni może to dotyczyć nie tylko kompetencji nieistotnych, lecz również kompetencji niewykorzystanych, a nawet wyjątkowych (Probst i in. 2002, s. 66). Czynnikiem utrudniającym twórcze myślenie w uczelni są (Evans 2005, s. 61–62 za: Whatmore 1999): nadmierna biurokracja i kontrola zamiast elastyczności i inspiracji ze strony przełożonych, hierarchiczne struktury nie sprzyjające dzieleniu się wiedzą, brak otwartości na nowe, niestandardowe pomysły, brak akceptacji różnorodności w zespole, brak wsparcia rozwoju młodych pracowników, autorytet władzy przełożonych, nie zawsze wsparty autorytetem wiedzy, brak swobody sprzyjającej kreatywności, a także brak wspólnych spotkań zespołów, sprzyjających rozwijaniu twórczej dyskusji naukowej oraz spieraniu się w kwestii proponowanych kierunków prowadzonych prac.



Płynność ról i zakresu obowiązków

Zadaniem nauczycieli akademickich jest nie tyle wykonywanie obowiązków, ile twórcze poszukiwania i dążenie do poznania prawdy, dlatego ustalanie zakresu obowiązków nauczyciela, który jest pracownikiem wiedzy, jest bezzasadne. Płynności ról i zakresu obowiązków mogą sprzyjać rozmyte struktury i elastyczność organizacji. Peter Drucker pisał, że „Indywidualne osoby, jednostki muszą być w stanie pracować jednocześnie w różnych strukturach organizacyjnych. [...] Ta sama osoba, będąca «szefem» w swojej własnej organizacji, może być «partnerem» w stowarzyszeniu, mniejszościowym udziałowcem, uczestnikiem wspólnego przedsięwzięcia itd.” (Drucker 2002, s. 120). W zespołach badawczych role poszczególnych osób są zmienne, a określanie ich szczegółowego zakresu obowiązków oznaczałoby, że w sposób sztuczny sprowadzamy pracę zespołu do realizacji konkretnego zadania, a przecież taki zespół z zasady ma być kreatywny i innowacyjny.

Środowisko ułatwiające pracę w grupie

Stworzenie środowiska ułatwiającego pracę w grupie jest w uczelni wyjątkowo trudne, gdyż pracownicy są rozliczani z osiągnięć indywidualnych (kariery naukowej, na którą składa się m.in. uzyskiwanie stopni naukowych), ale wiele prac wykonywanych jest w zespołach. Pracownicy akademicy spędzają wiele godzin na przygotowaniu zajęć dydaktycznych oraz opracowywaniu wyników badań lub przemyśleniach dotyczących prowadzonych prac naukowych. Uczelnia z reguły nie zapewnia wszystkim pracownikom odpowiednich warunków do samodzielnej pracy koncepcyjnej, jednak stwarza warunki do pracy w zespołach (seminaria, spotkania robocze itd.), a tym samym do uczenia się w grupach. W ten sposób jej budynki stają się miejscem, w którym wymienia się pomysły i rozwiązuje wcześniej przemyślane problemy. Wydaje się zatem zasadne takie zaprojektowanie powierzchni uczelni, aby aranżacja wewnątrz sprzyjała wzajemnym kontaktom i wymianie poglądów (Evans 2005, s. 68). Ważne jest elastyczne podejście do tej kwestii, związane ze specyfiką prowadzonych badań, liczbą godzin zajęć dydaktycznych i, ogólnie rzecz ujmując, ze specyfiką danej jednostki organizacyjnej. Standaryzacja rozwiązań w skali uczelni w tym zakresie jest niewskazana.

Jasno zdefiniowane wymagania wobec pracowników i wyraźnie określone wartości

W organizacji o kulturze podporządkowanej wiedzy, jaką niewątpliwie powinna być uczelnia (dom wiedzy), ogólne wymagania są sformułowane dość precyzyjnie (osiągnięć w określonym czasie stopni naukowych). Zasadne jest jednak przeanalizowanie wymagań szczegółowych, które trzeba stawiać pracownikom wiedzy. Wśród nich wymieniają się następujące cechy, które można odnieść również do uczelni: przestrzeganie norm procesu naukowego, takich jak m.in. uniwersalizm, wspólnotowość, bezinteresowność i zorganizowany sceptycyzm (Jabłocka 2004, s. 16), holistyczne podejście do siebie samego i otoczenia (głębokie zrozumienie misji uczelni), gotowość do dzielenia się wiedzą i wyrażania pomysłów, gotowość do pracy w zespole, umiejętność radzenia sobie z ryzykiem, gotowość nawiązywania kontaktów (Evans 2005, s. 70). Kształtowaniu takich cech służy za-

pewnienie dobrej komunikacji w zespołach, sprawiedliwego systemu wynagrodzeń oraz zaufanie, charakterystyczne dla każdej organizacji opartej na wiedzy.

Otwartość na różnorodność

Docenianie różnorodności jest cechą każdej organizacji podporządkowanej wiedzy, a zwłaszcza uczelni. Różnorodność jest źródłem twórczości, a zatem zespoły złożone ze specjalistów z różnych dziedzin mogą być bardziej innowacyjne. Tworzenie zespołów złożonych z osób o podobnych poglądach, wiedzy czy umiejętnościach nie sprzyja kreatywności. Różnorodność musi bowiem być wsparta przez atmosferę sprzyjającą swobodnemu wyrażaniu swoich myśli. Różnorodność w zespole sprzyja też tworzeniu się więzi nieformalnych, które z kolei prowadzą do częstych kontaktów i nowych znajomości oznaczającej styczność z różnorodnością. Różnorodność wzbogaca zasoby wiedzy zespołu. Ciekawą ilustracją znaczenia różnorodności w biznesie jest opinia prezesa pewnej firmy, który stwierdził, że woli zatrudnić kandydata z doktoratem z literatury rosyjskiej niż absolwenta studiów MBA, gdyż znajomość Dostojewskiego pobudza ciekawość i chęć uczenia się, co ma zasadnicze znaczenie dla przedsiębiorstwa, które aspiruje do miana organizacji uczącej się (Andrews, D'Andrea Tyson 2005, s. 26). Można zaryzykować twierdzenie, że w szkołach wyższych zespoły złożone z uczonych mających zróżnicowane wykształcenie i zainteresowania są bardziej twórcze od zespołów „jednorodnych”.

Podsumowanie

Przedstawiony zestaw cech uczelni podporządkowanej wiedzy z pewnością nie jest zamknięty. Wskazuje jednak na złożoność problematyki wdrażania zarządzania wiedzą w instytucji akademickiej. Stanowi też raczej prezentację tego, co należałoby uczynić w zakresie organizacji uczelni oraz doskonalenia jej kultury organizacyjnej, w mniejszym stopniu wskazując konkretne działania. Celem jest zbudowanie takiego modelu uczelni o strukturze niehierarchicznej (heterarchicznej) i samoorganizującej się, który będzie współpracował ze strukturą hierarchiczną (Nonaka, Takeuchi 2000, s. 202). Taka złożona, hipertekstowa organizacja uczelni, charakterystyczna dla współczesnych organizacji gospodarczych, sprzyja procesom tworzenia i dyfuzji wiedzy (Perechuda 2005, s. 59). Pracownik, który jest przypisany do struktury klasycznej może bowiem swobodnie się przemieszczać w uczelni. Organizacja hipertekstowa jest charakterystyczna dla organizacji zarządzających według modelu „środek-góra-dół” (Leja 2005, s. 414–422).

Sprostanie wyzwaniom i oczekiwaniom otoczenia wymaga z pewnością kształtowania owego paradygmatu uczelni, który utrwali zmiany, jakie zaszły w szkołach wyższych (Clark 2005) oraz wskaże nowe wyzwania. Ważnym elementem transformacji uniwersyte-
t jest zmiana tradycyjnego systemu samodzielnego tworzenia wartości na rzecz współtworzenia z udziałem klientów. W tradycyjnym modelu tworzenia wartości główna uwaga jest zwrócona na popyt i podaż usług oferowanych przez uczelnię, w nowym modelu uwaga koncentruje się na indywidualnych klientach i zaproszeniu ich do współtworzenia oferty uczelni (Prahalad, Ramaswamy 2005, s. 23–26).



Dzięki angażowaniu klientów do współpracy, doświadczenie współtworzenia ma istotne znaczenie dla indywidualnych odbiorców usług. Tym samym realizowany jest postulat Stefana Kwiatkowskiego (2001, s. 233) takich przemian w systemie szkolnictwa wyższego, które umożliwiłyby stworzenie, obok szkół kształcących masowo, uczelni „pełniących rolę kompleksowo rozumianych wytwórców zindywidualizowanego (*customized*) kapitału intelektualnego i pośredników w obrocie nim”.

Uniwersytet jest organizacją tradycyjną, jednak przywiązanie do tradycji nie upoważnia go do pełnienia roli statysty w procesie zmian zachodzących w otoczeniu. Absolwenci uczelni będą pełnić aktywną rolę w tworzeniu gospodarki opartej na wiedzy, co wymaga przygotowania ich do tej roli już w trakcie studiów. Jakość kształcenia oraz działalności badawczo-rozwojowej prowadzonej w uczelniach zależy od wykorzystania zasobów intelektualnych. Sprzyjać temu może uelastycznienie struktur organizacyjnych uniwersytetów oraz poszukiwanie nowych rozwiązań w tym zakresie.

Przedstawiona propozycja rozwiązań zbliżających uczelnię do modelu organizacji podporządkowanej wiedzy, łącząca „korzenie” uniwersytetu z wyzwaniami współczesności, ma stanowić głos w dyskusji nad przyszłością uczelni.

Literatura

Amabile T. 2001

The Work for Creativity, Oxford Forum for Assessment and Development.

Andrews N., D'Andrea Tyson L. 2005

The Upwardly Global MBA (Szkoły biznesu muszą się zbliżyć do praktyki), „Zarządzanie na Świecie”, nr 2.

Antonowicz D. 2005

Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Clark B.R. 1993

The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective, University of California Press, San Francisco.

Clark B.R. 1998

Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation, Pergamon for IAU Press, Oxford.

Clark B.R. 2005

Stagnating Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Mc Graw-Hill, Maidenhead, Berkshire.

Nonaka I., Takeuchi H., Prahalad C.K., Hambrick D.C. 2000

Managing Knowledge. How Organizations Manage What They Know, Harvard Business School Press, Boston.

Wielka Deklaracja... 2006

Wielka Deklaracja z Glasgow. Silne uniwersytety dla silnej Europy, 1 maja 2006 www.eua.be/eua/jsp/en/upload/GLASGOW_declaration_FINAL_PO.1117550611801.pdf.

Porter M.E. 1989

What Can Business Learn from Non-profits, „Harvard Business Review”, lipiec – sierpień.



Drucker P. 1992

Innowacja i przedsiębiorczość, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Drucker P. 2002

Myśli przewodnie Druckera, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa.

Drucker P. 2004

Natchnienie i fart, czyli innowacja i przedsiębiorczość, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa.

Evans Ch. 2005

Zarządzanie wiedzą, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Finanse... 1996

Finanse szkół wyższych w 1995 r., Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Goldberg I. 2004

Polska a gospodarka oparta na wiedzy. W kierunku zwiększania konkurencyjności Polski w Unii Europejskiej, Bank Światowy, Region Europy i Azji Centralnej, Departament Rozwoju Sektora Prywatnego i Finansowego, Rewasz Publishing House, Pruszków.

Jablecka J. 1993

Niezależność, autonomia i wolność akademicka a model koordynacji szkolnictwa wyższego. Na marginesie artykułu C. Kerra, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Jablecka J. 1996

Diagnoza oraz wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 8.

Jablecka J. 2000

Misja organizacji a misja uniwersytetu, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/16.

Jablecka J. 2002

Koordinacja badań akademickich. Teorie, koncepcje i rzeczywistość, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Jablecka J. 2004

Planowanie strategiczne w uniwersytecie przedsiębiorczym, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/23.

Jasiński B. 2005

Turbulencja otoczenia, w: R. Krupski (red.): *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu. Ku superelastycznej organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Józwiak J. 2003

Model uczelni przedsiębiorczej a model tradycyjny – doświadczenia polskie, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/21.

Kotler Ph., Fox K. 1995

Strategic Marketing for Educational Institutions, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Koźmiński A.K. 1999

Misje i strategie szkół wyższych, w: J. Woźnicki J. (red.): *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Krupski R. 2005

Elastyczność organizacji, w: J. Krupski (red.): *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu. Ku superelastycznej organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.



Kwiatkowski S. 2001

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

Kukliński A. 2003

Gospodarka oparta na wiedzy – społeczeństwo wiedzy – trajektoria regionalna, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/22.

Law S. (red.) 1939

Trzaski, Everta i Michalskiego encyklopedyczny słownik wyrazów obcych, Nakładem Księgarni Wydawniczej Trzaski, Everta i Michalskiego, Warszawa.

Leja K. 2005

Zarządzanie „środek – góra – dół” w uczelni, w: J. Lewandowski (red.): *Zarządzanie organizacjami gospodarczymi w wieku informacji*, Politechnika Łódzka, Łódź, t. 1.

Martin J.S., Marion R. 2005

Higher Education Leadership Roles in Knowledge Processing, „The Learning Organization”, vol. 12, nr 2.

Międzynarodowe Stowarzyszenie... 2000

Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Uniwersytetów. Deklaracja misji uniwersytetu – synteza, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/16.

Mintzberg H. 1983

The Professional Bureaucracy, Designing Effective Organizations. Structures in Fives, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Morgan G. 2005

Obrazy organizacji, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Oleksyn T. 2003

Systemy zarządzania kompetencjami, w: B. Wawrzyniak (red.): *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa 2003.

Perechuda K. 2005

Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Prahalad C.K., Ramaswamy V. 2005

Przyszłość konkurencji, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Prawo... 2005

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

...a uniwersytetów... 2004

...a uniwersytetów w Europie wiedzy. Komunikat Komisji Europejskiej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/23.

arifuddin Syed-Ikhsan S.O., Rowland F. 2004

Knowledge Management in a Public Organization: A Study on the Relationship between Organizational Elements and the Performance of Knowledge Transfer, „Journal of Knowledge Management”, vol. 8, nr 2.

attock M. 2005

Open Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge. The Theoretical Context, „Higher Education Management and Policy”, vol. 17, nr 3.



Stabryła A. 2004

Analiza elastyczności systemu jako instrument programowania zmian i rozwoju, w: *Elastyczność organizacji*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice, materiał powielony.

Szczepański J. 1993

Granice reform szkolnictwa wyższego, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2.

Szkoły wyższe... 2005

Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 roku, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Światowa deklaracja... 1999

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

Wawrzyniak B. 2004

Państwo sprzyjające gospodarce opartej na wiedzy, w: W. Kieżun, J. Kubin J. (red.): *Dobre państwo*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.

Wielka...

Wielka encyklopedia PWN, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. 28.

Whatmore J. 1999

Releasing Creativity – How Leaders Develop Creative Potential in Their Teams, Kogan Page, London.

Wnuk-Lipińska E. 1996

Uniwersytet dzisiaj – idea, cele i zadania, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 8.

Wójcicka M. 1999

Zapewnienie jakości kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego, w: J. Woźnicki (red.): *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

