

Koniec *universitas* czy jego transformacja? Przedsiębiorczość w szkole wyższej

The end of *universitas* whether its transformation?
Entrepreneurship in higher education

Słowa kluczowe: przedsiębiorczość akademicka, akademickie inicjatywy przewodnie, tożsamość edukacyjna, masowość edukacji.

Key words: academic entrepreneurship, academic flagships, educational identity, mass-education.

Abstract

The text is an attempt to seek for answers to the question whether we can still think of education at the university level without taking into account the factor of entrepreneurship in educational institutions and what consequences it brings. The text also presents how today's issue of entrepreneurial universities use it to shape their identity.

Rozważania dotyczące pytania w tytule rozpocznę od refleksji Bogusławy Doroty Gołębnik wyrażonej w trafnie sformułowanym pytaniu: *Czy ciągle mamy jeszcze wybór między tradycyjnym modelem Humboldtowskim, z takimi cechami jak liberalizm i autonomia wynikające z misji poszukiwania wiedzy i prawdy, akcentujące elitarność, wspólnotowość i intelektualizm a tzw. modelem amerykańskim, podlegającym prawom rynku, skupionemu na budowaniu społeczeństwa obywatelskiego, zarządzanym tak jak korporacje*¹. Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta i jednoznaczna, wymaga głębszej refleksji, którą rozpocznę od przedstawienia roli zagadnienia przedsiębiorczości w szkole wyższej. Przedsiębiorczość stanowi ważny czynnik determinujący rozwój człowieka i jako czynnik kształtujący postawy innowacyjne jest atrakcyjny dla studenta i przyszłego pracodawcy. Przedsiębiorczość to również ważna cecha korporacji, które opierają na niej swoje działania. Zasadniczą cechą przedsiębiorczości jest przydatność i pożyteczność, która charakteryzuje ponowoczesny system społeczny i akcentuje dominujący wzorzec działania². Również w edukacji akcentuje się rolę przedsiębiorczości jako czynnika innowacyjnego, który często postrzegany jest jako

¹ B.D. Gołębnik, *Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, (w:) *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010, s. 257.

² D. Grabowski, *Miejsce pracy w kulturze konsumpcji. Etos pasjonującej i interesującej pracy jako forma konsumpcji*, (w:) *W supermarkecie szczęścia. O różnorodności zachowań konsumenckich w kontekście jakości życia*, Difin, Warszawa 2012, s. 57.

antidotum na podający system nauczania i dominację wiedzy proceduralnej nad praktyczną, ponieważ „ludzi przedsiębiorczych cechuje podejście produktywne do rozwiązyanych problemów, pozwalające na niekonwencjonalne rozwiązania”³. W związku z powyższym nasuwają się pytania: w jakim stopniu przedsiębiorczość rozumiana w kontekście psychologicznym, ekonomicznym i socjologicznym potrzebna jest polskiej akademii i jak zostaje wykorzystywana w procesach nauczania. Czy wprowadzenie nauczania opartego na przedsiębiorczości akademickiej zawsze oznacza koniec dawnego *universitas*? W celu odpowiedzi na powyższe pytania zaprezentowano przykłady rozwiązań we współczesnych uczelniach, które korzystając z wypracowanych już systemów edukacyjnych oraz wiedzy teoretycznej na temat przeobrażeń szkół wyższych wprowadziły na nowo definiowaną przedsiębiorczość na uczelni z uwzględnieniem szans i zagrożeń, które niesie ten czynnik dla szkoły wyższej. W tym celu posłużono się jakościową analizą zawartości treści prezentowaną w przekazach medialnych oraz naukowych opisujących działalność wybranych uczelni: Dolnośląskiej Szkoły Wyższej i Uniwersytetu w Phoenix. Analiza zawartości treści jest badaniem opartym na analizie ludzkich przekazów: książek, czasopism, wystąpień, mediów, piosenek, wierszy. Podczas badania skupiono się na kategorii wartości i kierunków, opisując cele i pragnienia, które zostały w przekazach ujawnione oraz w jaki sposób zostały przedstawione treści⁴.

Wyznaczniki prestiżu i uznania w polskiej akademii

Zdaniem Janusza Olearczyka⁵ szkoły wyższe w swoich działaniach powinny kierować się zachowaniami ekonomicznymi, organizacyjnymi i rynkowymi skierowanymi na orientacją przedsiębiorczą i stosować metody oparte na fundamentalnych założeniach przedsiębiorczości: innowacyjności, kreatywności, dynamizmie, racjonalności gospodarczej, realizując przy tym model szkoły przedsiębiorczej. Jego zdaniem wprowadzenie dwóch obszarów badawczych – przedsiębiorczości w ocenie funkcjonowania szkół wyższych wymusiła zmiana, w której wyniku uczelnie przestały być instytucjami *non-profit* (do tej pory funkcjonowały jako element systemu usług finansowanych w całości z budżetu państwa) i stały się podobne do przedsiębiorstw, w których ważną rolę odgrywa strategiczne myślenie, rachunek ekonomiczny czy wreszcie nowoczesne zarządzanie, które determinuje ich pozycję na rynku edukacyjnym⁶. W przypadku takich uczelni – przekonuje autor artykułu – przedsiębiorczość jawi się jako aktywne działania ze strony uczelni, które umożliwiają jej samodzielne działania

³ J. Wilsz, *Pobudzanie przedsiębiorczości osób radzących sobie jako ważna powinność doradcy zawodu – problem przedstawiony w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości*, (w:) A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Impuls, Kraków 2005, s. 24.

⁴ M. Szpunar, *Analiza zawartości a analiza treści jako metody badawcze*, (w:) http://www.magdalena.szpunar.com/_dydaktyka/Analiza%20tre%C5%9Bci_metody_bada%C5%84_1.pdf, data:13.01.2013.

⁵ J. Olearczyk, *Przedsiębiorczość jako element nowoczesnej orientacji szkoły wyższej*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego: Problemy i przeobrażenia w zachowaniach współczesnych organizacji i konsumentów, nr 751, 2013, s. 91.

⁶ Tamże, s. 91.

na rynku. Dążenie do rozwijania przedsiębiorczości na uczelniach uwarunkowane jest zmianami, które widoczne są nie tylko w sposobie funkcjonowania uczelni prywatnych, ale i państwowych. Wśród nich autor artykułu wyodrębnił następujące zjawiska:

- dopuszczenie odpłatnych form kształcenia na uczelniach publicznych,
- powstanie uczelni niepublicznych, które w minimalnym zakresie korzystają ze środków budżetu państwa,
- konkurowanie uczelni publicznych z niepublicznymi o klienta – studenta,
- konkurencja ze strony uczelni zagranicznych,
- możliwość aplikowania o środki finansowe z Unii Europejskiej, w których ważną rolę odgrywa czynnik innowacyjności⁷.

Do wyżej wymienionych zjawisk warto dodać również zjawisko konkurencyjności między uczelniami prywatnymi, które również konkurują między sobą o uznanie i prestiż. Dowodem tego są chociażby prowadzone listy rankingowe uczelni niepublicznych w Polsce. Wśród atrybutów najlepszej niepublicznej uczelni w kraju znajdują się: prestiż, innowacyjność, potencjał naukowy, efektywność naukowa, warunki kształcenia oraz umiędzynarodowienie, a zatem wszystkie te czynniki, które wskazują na jej nowoczesny, przedsiębiorczy i zarazem globalny charakter zarządzania i prowadzenia nauki⁸. W tym samym rankingu wśród kryteriów oceny efektywności i sposobu kształcenia publicznych uczelni wyższych znalazły się te same wskaźniki⁹, co wskazuje z kolei na podobne kryteria konkurencyjności między uczelnią publiczną a niepubliczną i uwydatnia takie same kryteria oceny poziomu i efektywności kształcenia (Niezależnie od tego, czy wybierzemy uczelnię publiczną czy niepubliczną otrzymamy taki sam zakres wiedzy z wybranej dziedziny, dyplom uczelni publicznej i niepublicznej daje nam takie samo prawo ubiegania się o dalsze miejsce na uczelniach publicznych i niepublicznych, dyplom uczelni publicznej i niepublicznej „tyle samo znaczy”, wiedza w obydwu ośrodkach jest tak samo egzekwowana). Na podstawie powyższych danych można wnioskować również, że otwartość i przedsiębiorczość tak samo jest ważnym kryterium oceny zarówno akademickich, jak i niepublicznych ośrodków naukowych. W świetle zaprezentowanych danych wydaje się, że uczelnie prywatne czerpią z zasad funkcjonowania uczelni państwowych i odwrotnie, ponieważ „rynek” i konsument stawiają im podobne wymagania i oceniają je przez pryzmat tych samych kryteriów.

Przedstawiony wyżej model uczelni podobnej do przedsiębiorstwa wpisuje się w teorię Karola Marksa, który utożsamiał wykładowcę akademickiego z pracownikiem przedsiębiorstwa (fabryki), którego praca w końcowym efekcie służy wypracowaniu zysku dla całej instytucji. Koncepcja uniwersytetu jako fabryki wiedzy, w którym podobnie jak w „fabryce kiełbasy” obywatel się praca produkcyjna mająca na celu wykształcenie wartości dodanej zainspirowała L. Morisa Cooka do stworzenia raportu na

⁷ Tamże, s. 92–93.

⁸ *Perspektywy, Ranking Szkół Wyższych*, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=143&Itemid=288, data: 15.12.2014.

⁹ *Perspektywy, Ranking Uczelni Akademickich*, http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1599:rs2014-2&catid=139&Itemid=287&idUczelnia=131, data: 15.12.2014.

temat różnic i podobieństw między akademickimi i przemysłowymi formami zarządzania efektywnością pracy. Porównanie to było interesujące dla przedsiębiorców i teoretyków i w ostatecznym rozrachunku zaowocowało rozrostem Uniwersytetu Kalifornijskiego. Harry Clever odpowiedzialny za sukces uniwersytetu zauważył, że istnienie tej instytucji w pełni zależne jest od przemysłu, korporacji i rządu, ponieważ dzięki swojej działalności dostarcza im wiedzy i wyszkolonej siły roboczej¹⁰. Podobne skojarzenie oparte tym razem na Beckerowskiej teorii zachowań ludzkich¹¹ zaproponował Z. Wolk, zauważając, że edukacja jest towarem w markecie – uniwersytecie, w którym wykształcenie optymalizowane jest pod kątem spełniania określonych standardów. Edukacja jest towarem dla wielu utożsamianym z gwarancją pomyślnej przyszłości¹².

Umasowienie edukacji wyższej i jego konsekwencje

Taki stan rzeczy rodzi pytanie o masowość edukacji wyższej i jej związek z rynkiem usług edukacyjnych. Czy w związku z tym dążenie do ujednoczenia „ważności” edukacji tej „starej – uniwersyteckiej” i tej „nowej, nowoczesnej – prywatnej” nie sprawi, że zostanie ona całkowicie obdarta z resztek swojej elitarności?

Niewątpliwie umasowienie kształcenia jest jednym z najważniejszych wyzwań współczesnej edukacji. Zjawisko to będące wynikiem nieuniknionego i stale trwającego rozwoju gospodarczego i ekonomicznego poszczególnych krajów najszybciej było odczuwalne w krajach wysoko rozwiniętych pod względem gospodarczym (Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Holandia, Niemcy, Francja, Hiszpania) i w szybkim tempie objęło poza kształceniem I i II stopnia również studia na poziomie doktoranckim.

Zdaniem Mieczysława Malewskiego z chwilą powstania wyższych szkół zawodowych, zwiększenia limitów na przyjęcia na studia zaoczne i wieczorowe na uniwersytetach oraz innych uczelniach wyższych, a także stworzenia ram prawnych umożliwiających zakładanie niepaństwowych szkół wyższych stało się jasne, że oto stworzono rynek edukacyjny. Zróżnicowanie ofert edukacyjnych oraz ich różnorodność sprawiły, że kształcenie przestało być elitarne na rzecz powszechnego dostępu. Zdaniem badacza nagle zmiany w umasowieniu edukacji wyższej były wynikiem przyjęcia zasad z ideologii liberalnej, która pozwoliła na wprowadzenie ideologii zasad równych szans, które swój wynik miały w masowym obłożeniu szkół wyższych. M. Malewski opisuje to w następujący sposób¹³:

¹⁰ J. Sowa, K. Szadkowski, *Fabryki wiedzy*, (w:) *Edu-factory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, red. J. Sowa, K. Szadkowski, Kraków 2011, s. 8–9.

¹¹ Zob. G.R. Becker, *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, Warszawa 1990, Becker zakłada, że każde zachowanie ludzkie jest determinowane ekonomicznie, decyzje ludzkie postrzegane są przez pryzmat zysku i straty. Człowiek we wszystkich sferach swojej egzystencji dokonuje kalkulacji, jej przedmiotem jest również m.in. edukacja.

¹² Z. Wolk, *Świat jako market. Edukacja, praca, doradzanie w neoliberalnej rzeczywistości*, (w:) *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szukdlarek, Impuls, Kraków 2005, s. 76–78.

¹³ M. Malewski, *O akademickich okrętach flagowych i trójkątach Clarka*, (w:) *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010, s. 98.

Młodzi ludzie ze wsi i małych miasteczek, absolwenci prowincjonalnych liceów, młode matki samotnie wychowujące dzieci itd. pojawili się u bram uczelni wyższych. Część z nich kierowała się motywacją osiągnięć, wynikającą z wiary w możliwość awansu poprzez wykształcenie. Inni, jak można sądzić większość, decyzje o studiowaniu podejmowali, kierując się motywacją obronną. Jego podstawą był lęk przed wykluczeniem i zepchnięciem na margines społeczny¹⁴.

Bogusław Śliwerski w zjawisku umasowienia edukacji zauważa pozytywne aspekty, które przyniosła ona dla pojedynczych studentów. Zwraca również uwagę na szczególną wartość i sytuację studentów gotowych płacić za swoją edukację, dla których poszerzenie dostępu do edukacji miało szczególne znaczenie.

Zarówno uczelnie państwowe, jak i niepaństwowe uruchamiając studia niestacjonarne, jak i niepaństwowe szkoły wyższe z obu trybami kształcenia, stały się dla części obywateli III RP szkołami szczególnej szansy, nadziei na zabranie się w podróż do wiedzy i umiejętności. Dzięki zdobytym w nich kwalifikacjom skupiona w nich młodzież nie zostanie wyrzucona na „na śmietnik¹⁵”, nie okaże się zbędna – tak sobie, jak i innym (...)¹⁶.

Zdaniem B. Śliwerskiego studenci, którzy znaleźli miejsce w szkołach „drugiej szansy” lub „drugiego wyboru” studiują na nich, ponieważ *gdzieś, kiedyś zabrakło miejsca dla nich na nieodpłatnych studiach stacjonarnych¹⁷*. Ponadto

Absolwenci szkół średnich, podejmując wyzwanie studiowania, chcą ponownie uporządkować swój świat, dopasować go do nowych wyobrażeń, myśli, oczekiwań. Lokują tu zatem nie tylko swoje środki materialne, ale coś znacznie ważniejszego, nieprzeliczonego i niewymawialnego – swoją nadzieję na lepsze życie, lepsze dla nich, nie dla ich nauczycieli akademickich, bo to oni podejmują raz jeszcze walkę o to, by nie być wykluczonymi w społeczeństwie. Studia są dla nich okresem szczególnej nadziei, ale nie tylko. Być może są dla nich też ostatnią szansą, skoro powierzają uczelniom swój los¹⁸.

Zaprezentowany powyżej stan rzeczy znalazł swoje odzwierciedlenie w badaniach przeprowadzonych przez Fergala Finnegana, Teda Fleminga z Uniwersytetu w Maynooth oraz Ewy Kurantowicz i Adrianny Nizińskiej z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, w ramach projektu RANLHE oraz SCUTREA z udziałem *studentów nietradycyjnych* w ramach zgłębiania zagadnienia, na czym polega i w czym się wyraża

¹⁴ Tamże, s. 97.

¹⁵ Autor tekstu nawiązuje do przemysłań Z. Baumana (2004), który zauważa, że w wyniku żywiołowych przemian oraz niekontrolowanych procesów globalizacyjnych mamy dziś do czynienia z ludźmi niepotrzebnymi, zbędnymi, nadliczbowymi czy niepasującymi do reszty społeczeństwa. O globalnym wysypisku śmieci „ludzkich odpadów” wspomina również M. Szumigraj (2005) w tekście „Niewolnik korporacji i outsider, czyli kim być w świecie (bez) zatrudnienia lub o produktach edukacji.

¹⁶ B. Śliwerski, *O fenomenie i popularności pedagogiki jako upragnionego kierunku studiów*, (w:) *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, red. B. Gołębiak, Wrocław 2008, s. 172.

¹⁷ Tamże, s. 172.

¹⁸ Tamże, s. 172.

często akcentowany przez nich wzrost samooceny i poczucie własnej wartości dzięki studiowaniu. Z analizy wypowiedzi tych osób wynikało, że decyzja o podjęciu studiów pomogła im przebudować własną tożsamość oraz pozwoliła na podniesienie jakości własnego życia poprzez poczucie uznania oraz własnej wartości¹⁹.

W rozważaniach nad masowością edukacji warto wspomnieć o ogłoszonej przez Romana Giertycha „amnestii” dla maturzystów. W jej wyniku w 2006 roku osoby, które nie zdały matury z jednego z przedmiotów maturalnych i z pozostałych przedmiotów objętych egzaminem uzyskały więcej niż 30% punktacji, miały prawo starać się o miejsce na uczelniach wyższych zarówno państwowych, jak i prywatnych. Jak wynika z danych podanych w 2006 roku przez Polską Agencję Prasową, prawie połowa maturzystów, która nie zdała wówczas egzaminu dojrzałości, otrzymała świadectwa maturalne i mogła starać się o przyjęcie na studia na takich samych zasadach jak osoby, które uzyskały ze wszystkich przedmiotów ocenę przekraczającą trzydzieści punktów procentowych²⁰. W istocie część z maturzystów została przyjęta na uczelnie państwowe, jeśli nie od razu (ze względu na zdobycie niewystarczającej liczby punktów rekrutacyjnych), to w wyniku rekrutacji uzupełniającej o obniżonym progu punktowym. Czynniki ten można uznać za ważny w dyskusji nad masowością edukacji i w efekcie jej urynkowaniem.

Powyższe działania miały stanowić wówczas antidotum na nieegalitarność i niesprawiedliwość polskiego systemu edukacji, do której dostęp mieli wybrani. W ich konsekwencji mamy dziś nowy paradygmat kierowania – zarządzania szkolnictwem wyższym²¹.

Paradygmat biznesowego zarządzania uniwersytetem ma swoje źródła w Stanach Zjednoczonych, które jak zauważa Eilenn Schell od jakiegoś czasu są głównym inkubatorem uniwersytetów nastawionych na zysk z Uniwersytetem w Phoenix na czele. Ich naczelną zasadą jest przyciąganie średnich uczniów oraz kierowanie swojej oferty do pracujących dorosłych (studentów nietradycyjnych), w tym do wielu słabo zarabiających, którzy potrzebują technicznych i zawodowych kwalifikacji. Większość studentów stanowią mniejszości etniczne. Rentowność tych ośrodków wyraża się w odmiennej strukturze zarządzania niż w przypadku uniwersytetów tradycyjnych ze względu na podział kosztów pracy. Ośrodki te nie utrzymują kosztownych bibliotek, pasów zieleni oraz centrów zieleni – wszystkich tych elementów kojarzonych z tradycyjnym uniwersytetem. Nie związują się z kosztowną, etatową kadram²². *Pieniądze zarabiają całkiem dosłownie i bezwstydnie – kosztem pracowników zatrudnionych na akord. Zatrudniają jedynie paru profesorów o znanych nazwiskach by zaprojektowali kursy on-line (kursy jako towar), których odciąża kadra on-line*²³.

¹⁹ T. Fleming i in., *Uczenie się i uznanie. Doświadczenia studentów i badaczy w projekcie RANLHE*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1 (53), 2011, s. 21.

²⁰ Giertych: *Amnestia dla części maturzystów*, <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,3486183.html>, data: 16.12.2014.

²¹ M. Malewski, op.cit., s. 97.

²² E. Schell, *Edukacja on-line, Zależne zatrudnienie kadry uniwersyteckiej i związkowy ruch open source*, w: *EduFactory, Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, Ha!Art, Kraków 2011, s. 113.

²³ Tamże, s. 113.

Do 2011 roku w Stanach Zjednoczonych otwarto 500 nowych college i uniwersytetów nastawionych na zysk. Ponadto dodatni wpływ na zarządzanie uniwersytetem dostrzegły również tradycyjne uniwersytety rozwijając w swej ofercie kursy on-line pomimo toczącej się w prasie krytyki adiunktów „on line” zasilających „rynek sprzedawców”²⁴.

Na problem dominacji przedsiębiorczego sposobu myślenia o edukacji wyższej na polskim gruncie zwróciła uwagę również M. Czerepaniak-Walczak. Jak trafnie zauważa, zmiany w sterowaniu szkolnictwem wyższym idą w kierunku większego urynkowania europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego.

Uczelnie stają się bardziej «produktywne» w sensie masowości kształcenia i ilości prac badawczych, co w efekcie generuje kulturę konformizmu a niekiedy serwilizmu stojącej w wyraźnej sprzeczności wobec tradycyjnej roli uniwersytetu jako źródła społecznego krytycyzmu. Zarówno kształcenie, jak i badania akademickie wikła się tak (...) aby odpowiadały one zapotrzebowaniom rynku i oczekiwaniom sponsorów²⁵.

Zdaniem cytowanego wcześniej Janusza Olearczyka współczesne uczelnie wyższe są podmiotami rynkowymi, bez względu na ich dostępność oraz dawną tradycję.

(Dziś) trudno by wskazać uczelnię, której pozycja wynikałaby z tradycji, autorytetu, środowiskowego prestiżu. Aktualnie uczelnie budują swoje pozycje rynkowe w sposób profesjonalny także z użyciem środków marketingowych – i co należy podkreślić – są w tym skuteczne. Najbliżej pierwszego modelu byłby Uniwersytet Jagielloński, którego pozycja wydaje się niezagrożona w świetle owej tradycji, autorytetu i prestiżu, zaś jako ilustrację przeciwnego modelu można wskazać najbardziej znaną uczelnię niepubliczną – Akademię Leona Koźmińskiego, która zbudowała od podstaw swoją orientację rynkową, właściwą dla uczelni. Droga w przyszłość wiedzie przez rynek²⁶.

Podobnie B.D. Gołębnik pisze o Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, uwzględniając w jej działalności kluczowe czynniki rozwoju (otwartość, konsekwencja w pracą nad pracą w celu określenia swojej tożsamości):

Formułowane tezy, poglądy opieram na doświadczeniach zdobytych (...) w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu – stosunkowo młodej uczelni korzystającej z otwartości na świat, ale i poddanej różnorodnym presjom wynikającym z urynkowania czy globalizacji edukacji na poziomie wyższym i konsekwentnie wypracowującej swoją tożsamość²⁷.

²⁴ Tamże, s. 117.

²⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo?* (w:) *Innowacje w edukacji*, op.cit., s. 57.

²⁶ J. Olearczyk, op.cit., s. 97.

²⁷ B.D. Gołębnik, op.cit., s. 258.

Ponadto w szkole stosuje się tutoring, który ma na celu sprawne wykorzystanie potencjału ucznia poprzez wypracowanie dialogicznej relacji między mistrzem a uczniem opartej na współpracy. Tutoring pozwala na odkrywanie potrzeb rozwojowych studentów poprzez pogłębianie jego samoświadomości i wspieranie go w poszukiwaniu wiedzy i doskonaleniu posiadanych umiejętności²⁸.

B.D. Gołębiak wskazuje na konieczność uwzględniania przez współczesne uczelnie misji, którą przy pomocy określonych działań będą wdrażać w swoją działalność, jednocząc grono swoich zwolenników i jednocześnie wpisując się we współczesny model kształcenia, który zaspokajając będzie potrzeby klienta-studenta, nie będąc jednocześnie szkołą nastawioną na zysk. W przypadku znanej na Dolnym Śląsku uczelni niepublicznej DSW we Wrocławiu ważnym czynnikiem wpływającym na jej kształt i jakość okazało się silne poczucie wspólnoty między zatrudnioną w niej kadrami i współdziałanie na rzecz rozwoju tego ośrodka naukowego.

Wszystkie kierunki studiów na DSW są autorskimi projektami, z bardziej unikatowych wymienię gerontologię społeczną, psychologię stosowaną czy sztuki nowoczesne (...). Najbardziej powszechne kierunki są u nas robione w autorski sposób (...). Kiedy zakładaliśmy DSW w 1997 roku, przyświecał nam jeden cel – chcieliśmy mieć prawdziwą szkołę wyższą. Uczelnię budowaliśmy według znanego nam wszystkim intuicyjnie przepisu od podstaw. Pojawił się przy tym szczególny rodzaj motywacji i nastawienia tworzącego wspólnotę działania. Ta motywacja i to nastawienie to podstawa naszego sukcesu i najbardziej cenna wartość budująca naszą przyszłość²⁹.

Próba wyjścia

W świetle zaprezentowanych wyżej argumentów odnoszących się do funkcjonowania szkoły wyższej w społeczeństwie konsumpcyjnym, trudno jest pokusić się o stwierdzenie, że instytucje te są w stanie całkowicie opierać swoje działanie bez czerpania z rynku ekonomicznego. W przytoczonych wyżej fragmentach i w ostatnim opisie szkoły jako instytucji zależnej od praw rynkowych (na co wskazuje konieczność dostosowania kierunków studiów do wymagań rynku pracy) znajduje się wyraźna chęć pozytywnego wykorzystania zdobytej wiedzy z zakresu ekonomii do stworzenia uczelni uczącej się, która nie do końca wpisuje się w negatywny (biznesowy) obraz szkoły – przedsiębiorstwa, fabryki dyplomów.

Zacytowana wyżej M. Czerepaniak-Walczak opisaną wyżej ideę uniwersytetu przeciwstawia idei uniwersytetu przedsiębiorczego, wskazując na jego pozytywne wykorzystanie w praktyce. Obie z nich są związane z porzuceniem dawnego ładu funkcjonowania szkoły wyższej, jednak uniwersytet uczący pozwala na racjonalne zastąpienie starego „ładu” nowymi rozwiązaniami opartymi na wspomnianej wcze-

²⁸ *Tutoring w DSW*, w: <http://www.dlastudenta.dsw.edu.pl/tutoring-w-dsw/>, data: 12.01.2014.

²⁹ J. Kapiszewski, *Prof. Robert Kwaśnica: Przepis na sukces uczelni? Po pierwsze kadra*, <http://student.dziennik.pl/artykuly/459541,prof-robert-kwasnica-reaktor-dsw-przepis-na-sukces-uczelnikadrai-autorski-program.html>, data: 15.12.2014.

śniej idei przedsiębiorczości. W „uniwersytecie przedsiębiorczym jej nowy model zarządzania zastępuje tradycyjne przekazywanie wiedzy modelem konstruowania wiedzy. Uczenie się jest zatem udziałem wszystkich pracowników uczelni. Takie uczenie oparte jest na refleksyjności, podejmowaniu inicjatyw i braniu za nie odpowiedzialności. Szkoła jawi się wówczas jako środowisko społeczne i materialne, w którym przedsiębiorczość realizuje się poprzez otwartość na zmianę i inność oraz nabywanie zdolności kierowniczych. Szkoła wyższa jawi się wówczas jako miejsce uczenia się przez działanie, ponieważ za najważniejsze korelaty przedsiębiorczości uznaje się w niej³⁰: „rzetelną znajomość mechanizmów rządzących zmianą, dostrzeganie nowych perspektyw i pól działania, gotowość do podejmowania ryzyka, umiejętność spożytkowania sukcesów i radzenia sobie z niepowodzeniami³¹”. W koncepcji tej uniwersytet jest miejscem odkrywania prawdy tworzenia wiedzy i uczenia się dzięki badaniom naukowym³².

W powyższym opisie szkoły dostrzec można zastosowanie pojęcia „przedsiębiorczość akademicka”, które oznacza przede wszystkim przedsiębiorcze działanie całej społeczności akademickiej: studentów, doktorantów, pracowników uczelni – pracowników samodzielnych, pomocniczych i administracji w celu wypracowania nowej wiedzy i innowacji. W procesie dydaktycznym kształci się przyszłe kadry dla gospodarki, administracji, kultury, nauki i sztuki, a proces ten poddawany jest rygorom jakości i prawom rynku. Włączenie czynników przedsiębiorczości w działania uczelni umożliwia kreowanie własnego samorozwoju uczniów, uczy przedsiębiorczych postaw i zaprasza do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym. Skuteczne łączenie wiedzy teoretycznej w szkole wyższej z wymaganiami rynku pracy nastawionymi na przedsiębiorczość, praktykę i kreatywność pozwalają³³ na interdyscyplinarne podejście do problemów społeczno-gospodarczych i trafną ocenę sytuacji, w której znajduje się młody człowiek. O ile w ujęciu ekonomicznym przedsiębiorczości główny nacisk kładzie się na zysk i stratę, o tyle w psychologicznym podejściu do przedsiębiorczości znaczenia nabiera postrzeganie jej jako procesu, w którym inicjuje się i wprowadza zmiany w celu lepszego wykorzystania określonych zasobów³⁴.

Warto zauważyć, że idea uniwersytetu przedsiębiorczego pozytywnie wypada w świetle pozostałych krajów, które zdecydowały się na jej wdrożenie. Niezależnie od sposobu interpretacji tego zagadnienia³⁵ przykłady przedsiębiorczości akademickiej

³⁰ M. Czerepaniak-Walczak, op.cit., s. 59.

³¹ Tamże, s. 59.

³² Tamże, s. 60.

³³ M. Eichstadt, *Przedsiębiorczość akademicka – pomost łączący świat nauki ze światem biznesu*, (w:) *Przedsiębiorczość akademicka a jakość życia*, red. T. Siemień, R. Kaczmarek, Ventom, Wrocław 2010, s. 23–24.

³⁴ Tamże, s. 24.

³⁵ W ujęciu potocznym przedsiębiorczość akademicka rozumiana jest jako aktywność biznesowa osób, które są związane z uczelniami oraz dla osób, dla których pobyt na uczelni jest pewnym etapem w życiu (doktorantów, studentów). Przedsiębiorczość uczelniana obejmuje uczenie zachowań przedsiębiorczych, aktywizację do przedsiębiorczości poprzez dialog i współpracę. W języku anglosaskim uczelnia przedsiębiorcza kojarzona jest z zakładaniem przy uczelniach spin-off i spin-out zakładanych i prowa-

studentów pozwoliły na wzrost rozwoju gospodarczego i przyniosły korzyści społeczne. W 2005 roku dzięki działaniom prowadzonym w obszarze połączenia wiedzy i praktyki z zakresu przedsiębiorczości podjęto z powodzeniem aktywne działania w celu rozwoju prowincjonalnych uniwersytetów oraz cieszących się niskim zainteresowaniem szkół wyższych. Przykładem takiej instytucji może być Uniwersytet Stanforda lub Massachusetts Institute of Technology (MIT), który obecnie uważany jest za najlepszą na świecie politechnikę kształcąca 10 000 studentów³⁶.

Inną propozycją obrony uniwersytetu przed rynkowymi wpływami i masowością jest stworzenie akademickich okrętów flagowych, które byłyby elitarnymi uczelniami tworzącymi na kształt amerykańskich uniwersytetów ligę bluszczową. Uniwersytety te wymagałyby od swoich kandydatów określonego kapitału kulturowego (trafiałyby do nich tylko młodzież z wyższych klas społecznych), a swój rozwój opierałyby na badaniach naukowych. Pozostała młodzież byłaby wówczas skazana na bylejąkość i masowość reszty kształcenia, ponieważ w odróżnieniu od okrętów flagowych te „zwykłe” uczelnie byłyby poddane rynkowej grze³⁷.

Zarówno w przypadku jednego, jak i drugiego rozwiązania jego wdrożenie budzi niepokój. W przypadku okrętów flagowych na pierwszym miejscu nasuwają się podziały na „lepszych” i „gorszych” wykształconych, a także ocena uczelni pod względem jakości proponowanego kształcenia. W przypadku szkoły przedsiębiorczej problemem mogą być trudności z organizacją nowego uniwersytetu oraz zbyt duże ukierunkowanie się szkoły na potrzeby rynku edukacyjnego. Edukacja oparta na przesłankach przedsiębiorczości jest związana z koniecznością zapewnienia jak największej liczbie ludzi młodych dostępu do edukacji, komercjalizacji osiągniętych wyników badań poprzez tworzenie w ramach uczelni spółek profesorskich, co bardziej zbliża uczelnię do przedsiębiorstwa niż do miejsca, w którym nagrodą za trudy zgłębiania nauki jest samorozwój. Ukłon szkół wyższych w stronę przesłanek, które do tej pory zarezerwowane były jedynie dla nauk ekonomicznych, rodzi również niebezpieczeństwo kojarzenia nauki z inwestycją w siebie, o której zwrocie przesądza wysokość osiągniętej pensji w przyszłości i atrakcyjność zatrudnienia. W każdym z tych dwóch przypadków mamy zatem do czynienia z tworzeniem się pewnych podziałów. Tymczasem edukacja powinna łączyć i stawiać możliwości podejmowania dialogu między szerokimi grupami społecznymi, sprzeciwiając się „kultu-
rze ciszy”³⁸.

dzonych przez studentów i wykładowców. Por. K.B. Matusiak, M. Matusiak, *Pojęcie i ekonomiczne znaczenie przedsiębiorczości akademickiej*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Ekonomiczne Problemy Usług nr 8, nr 453, 2007, s. 158.

³⁶ MIT: *The impact of Innovation*, Publication of Boston Bank, March 1997, s. 2–9.

³⁷ M. Malewski, op.cit., s. 101.

³⁸ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki. Idee, metody, inspiracje*, Impuls 2000, s. 19.

Zamiast zakończenia

Nie ulega wątpliwości, że przedsiębiorczość jest ważną, bo skuteczną siłą napędową rozwoju intelektualnego każdego studenta. Może ona stanowić ważny punkt do rozważań nad kształtem współczesnej edukacji wyższej.

Bez względu na to, w jakim stopniu i w jakim zakresie współczesna uczelnia wyższa (publiczna lub nie) realizuje swój program nauczania (w oparciu o filozofię przedsiębiorczości lub nie), zawsze zdobyta w niej wiedza i doświadczenie wzbogaca człowieka. Ten, kto przekracza próg szkoły wyższej i regularnie pobiera w niej nauki, po jej zakończeniu nie może nazywać siebie tym samym człowiekiem. Obie te instytucje bez względu na dobór środków, którymi się posługują, podczas uprawiania nauki w podobny sposób zmieniają – wychowują przez edukację człowieka. Zmieniają jego język, przyzwyczajenia, światopogląd i hierarchię potrzeb i wartości. W każdym przypadku chodzi o to, aby coraz bardziej stawać się człowiekiem poprzez aktywny udział w życiu społecznym i gotowość do podejmowania inicjatyw.

Bibliografia

1. Eichstadt M. (2010), *Przedsiębiorczość akademicka – pomost łączący świat nauki ze światem biznesu*, w: *Przedsiębiorczość akademicka a jakość życia*, red. T. Siemień, R. Kaczmarek, Ventom, Wrocław.
2. Fleming T. i in. (2011), *Uczenie się i uznanie. Doświadczenia studentów i badaczy w projekcie RANLHE*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1 (53).
3. *Giertych: Amnestia dla części maturzystów*, <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,3486183.html>, data: 16.12.2014.
4. Gołębnik B.D. (2010), *Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, (w:) *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo w procesie zmiany*, red. J. Piekarskiego, D. Urbaniak-Zajac, Łódź.
5. Grabowski D. (2012), *Miejsce pracy w kulturze konsumpcji. Etos pasjonującej i interesującej pracy jako forma konsumpcji*, (w:) *W supermarkecie szczęścia. O różnorodności zachowań konsumenckich w kontekście jakości życia*, Difin, Warszawa.
6. Kapiszewski J., *Prof. Robert Kwaśnica: Przepis na sukces uczelni? Po pierwsze kadra*, <http://student.dziennik.pl/artykuly/459541,prof-robert-kwasnica-rektor-dsw-przepis-na-sukces-uczelni-kadra-i-autorski-program.html>, data: 15.12.2014.
7. Malewski M. (2010), *O akademickich okrętach flagowych i trójkątach Clarka*, (w:) *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Łódź.
8. *MIT: The impact of Innovation*, Publication of Boston Bank, March 1997.
9. Olearczyk J. (2013), *Przedsiębiorczość jako element nowoczesnej orientacji szkoły wyższej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”: Problemy i przeobrażenia w zachowaniach współczesnych organizacji i konsumentów, nr 751.
10. *Perspektywy, Ranking Uczelni Akademickich*, http://www.perspektywy.pl /portal/index.php?option = com_content&view = article&id = 1599:rsw2014-2&catid = 139&Itemid = 287&idUczelnia = 131, data: 15.12.2014.

11. Schell E. (2011), *Eduakcja on-line, Zależne zatrudnienie kadry uniwersyteckiej i związkowy ruch open source*, (w:) EduFactory, *Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, Kraków, Ha!Art.
12. Sowa J., Szadkowski K. (2011), *Fabryki wiedzy*, w: *Edu-factory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, red. J. Sowa, K. Szadkowski, Kraków, Ha!Art.
13. Szkudlarek T., Śliwerski B. (2000), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki. Idee, metody, inspiracje*, Impuls.
14. Wilsz J. (2005), *Pobudzanie przedsiębiorczości osób radzących sobie jako ważna powinność doradcy zawodu – problem przedstawiony w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości*, (w:) A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Impuls, Kraków.
15. Szpunar M., *Analiza zawartości a analiza treści jako metody badawcze*, (w:) http://www.magdalenaszpunar.com/_dydaktyka/Analiza%20tre%C5%9Bci_metody_bada%C5%84_1.pdf, data:13.01.2013

Justyna WRZOCHUL-STAWINOĞA

Doktorantka w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu

e mail: justynaa.wrzechulstawinoga@gmail.com