

# Uniwersytet przedsiębiorczy i odpowiedzialny społecznie

Aldona Andrzejczak

*Katedra Edukacji i Rozwoju Kadr, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*

W prezentowanym tekście podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy można połączyć w realnej działalności ideę uniwersytetu przedsiębiorczego z jego społeczną odpowiedzialnością i w jaki sposób radzą sobie z tym polskie uniwersytety. Ukazano genezę koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego i jego odpowiedzialności, a także w tym kontekście przedstawiono najważniejsze zmiany w funkcjonowaniu szkół wyższych w Polsce.

**Słowa kluczowe:** uniwersytet Humboldtowski, uniwersytet przedsiębiorczy, społeczna odpowiedzialność uczelni, przedsiębiorczość akademicka.

## Wprowadzenie

W dyskusjach nad aktualnymi problemami szkolnictwa wyższego przeważnie podnoszone są różne aspekty bieżącego funkcjonowania uczelni, np. zapewnienie jakości kształcenia, dostosowanie oferty do potrzeb rynku pracy, niedobory finansowania nauki itp.<sup>1</sup>. Natomiast rzadziej rozważania dotyczą istoty zmian samej instytucji uniwersytetu jako szkoły wyższej o charakterze akademickim. Tytuł nadany refleksjom nad zmieniającym się obliczem szkoły wyższej odzwierciedla zasadniczy kierunek tych przeobrażeń, ale jednocześnie wyraża obawy i wątpliwości znacznej części środowiska akademickiego.

Zmiany, jakie obecnie obserwujemy w polskim szkolnictwie wyższym, nie są niczym wyjątkowym w globalnym świecie akademickim. W literaturze od lat 80. pojawiają się odniesienia do przedsiębiorczości akademickiej (Etzkowitz, 1983; Clark, 1989). W gospodarce konkurowanie o ograniczone zasoby jest rzeczą

---

<sup>1</sup> Por. przykładowo numery *Edukacji Ekonomistów i Menedżerów*; nr 25 poświęcony był dopasowaniu kształcenia do rynku pracy, a numer 36 jakości kształcenia.

normalną; zatem także szkoły wyższe, które chcą się rozwijać muszą wykazać się skutecznością w pozyskiwaniu zasobów oraz efektywnością ich wykorzystania. Przedsiębiorczość nie jest zarezerwowana jedynie dla przedsiębiorstw; również podmioty publiczne i non profit muszą wykazywać się kulturą przedsiębiorczą (Drucker, 2004). Czy to oznacza, że szkoły wyższe skazane są na stosowanie rozwiązań przyjętych w biznesie? Społeczność akademicka, a przynajmniej jej część, deklaruje przywiązanie do tradycyjnych wartości akademickich, takich jak autonomia, wolność badań i nauczania czy dyskurs akademicki. Celebrytuje się tradycyjne zwyczaje uniwersyteckie. Wielu profesorów sprzeciwia się kształceniu wyłącznie utylitarnemu zamiast wszechstronnej formacji duchowej przyszłych elit społecznych (Józwiak, Morawski, 2009).

Celem niniejszych rozważań jest próba odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu uniwersytety w Polsce stają się uniwersytetami przedsiębiorczymi oraz czy można połączyć w realnej działalności ideę uniwersytetu przedsiębiorczego z odpowiedzialnym społecznie? Na tle genezy koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego i zmian w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce analizowane będą przykłady działań przedsiębiorczych i społecznie odpowiedzialnych. Wykorzystane zostaną publikowane wyniki badań nad przedsiębiorczością akademicką w Polsce.

## Ewolucja modelu uniwersytetu

W tradycji europejskiej wyodrębnia się trzy fazy rozwoju uniwersytetu: uniwersytet średniowieczny, oświeceniowy uniwersytet Humboldtowski oraz formujący się obecnie, nazywany uniwersytetem III generacji. W powszechnej świadomości nadal silnie ugruntowany jest model uniwersytetu Humboldtowskiego, którego najważniejszymi cechami były według J. Gulińskiego: integracja kształcenia i badań naukowych, uprawianie nauki na wydziałach poświęconych pojedynczym dyscyplinom wiedzy, elitarność kształcenia, prowadzenie zajęć w języku narodowym, upublicznianie wyników badań, w których liczyła się prawda w wyniku obserwacji, a nie autorytet (Guliński, 2015). K. Sauerland silnie akcentuje też, że najważniejszą zasadą Humboldta było kształcenie młodego człowieka polegające na wyrabianiu określonych umiejętności, a nie jedynie przekazywanie wiedzy (Sauerland, 2006). Warto podkreślić, że uniwersytet Humboldtowski cechowała integracja nauki, sztuki i badań naukowych dla tworzenia klimatu ogólnego uczenia się i pozyskiwania wiedzy z zakresu kultury, ochrona wolności akademickiej i niezależności badań naukowych od wpływów ideologicznych, ekonomicznych, politycznych i religijnych oraz poszanowanie autonomii uniwersytetu, przy jednoczesnym finansowaniu go z budżetu państwa. Jak zauważa K. Sauerland nie

wszystkie wydziały w równym stopniu korzystały z wolności nauczania. Była ona największa na wydziałach filozoficznych i filologicznych, natomiast zdecydowanie mniejsza na wydziałach prawa czy medycyny. Ta prawidłowość zwraca uwagę na fundamentalną dla dalszych rozważań kwestię relacji uniwersytetu i otoczenia, a w szczególności na relację uniwersytetu i państwa.

Pod wpływem wyzwań współczesnego świata i gospodarki opartej na wiedzy mówi się o potrzebie tworzenia uniwersytetu III generacji (Wissemma, 2005). Jednym z największych wyzwań szkolnictwa wyższego obecnie jest masowość kształcenia, będąca konsekwencją rozwoju społecznego i ekonomicznego (Nowacki, 2013; Popławski, Markowski, Florkiewicz, 2013). Umasowienie kształcenia wywołuje potrzebę dywersyfikacji oferty kształcenia, dostosowania programów do zróżnicowanych potrzeb studentów i rynku pracy, wymaga też sprawniejszego zarządzania dużymi uczelniami, zróżnicowania metod kształcenia i zapewnienia jakości kształcenia. Na warunki funkcjonowania szkół wyższych silnie wpłynęła także globalizacja, poprzez zmiany w sposobach komunikacji i ułatwienie przemieszczania się. Zrodziło to potrzebę internacjonalizacji programów kształcenia i wzmogło konkurencję pomiędzy uczelniami. Konkurencja w szkolnictwie wyższym dotyczy kandydatów na studia, pracowników, kadry naukowej i środków finansowych (Carnoy, 1999; Popławski, Markowski, Florkiewicz, 2013).

W związku ze zmianami w otoczeniu zewnętrznym uniwersytety muszą dziś udowadniać swoją rolę i wpływ na społeczeństwo, aby uzyskać fundusze publiczne na działalność. We współczesnym szkolnictwie wyższym zaobserwować można paradoks, polegający na tym, że z jednej strony szkolnictwo wyższe jest dziś doceniane jak nigdy dotąd, z drugiej strony zaś zmniejsza się gotowość rządów do zwiększenia nakładów finansowych na ich działalność. Reformy systemów finansowania edukacji przeważnie ograniczają udział środków publicznych, a zwiększają udział funduszy prywatnych (Carnoy, 1999; Andrzejczak, 2014). Szkolnictwo wyższe jest też coraz częściej traktowane jako mierzalny czynnik rozwoju gospodarki opartej na wiedzy (Kwiek, 2003). Uniwersytet poprzez wykazanie swojej aktywności w reagowaniu na potrzeby społeczne i rozwój gospodarczy umacnia swój wizerunek podmiotu rozwoju.

Ważnym wyzwaniem dla szkół wyższych jest też coraz bardziej dynamiczny przyrost nowej wiedzy, na co zwrócił uwagę B. Clark (1998). Stwierdził on, że tak silnego przyrostu nowej wiedzy nie da się kontrolować ani ograniczać, ale co ważniejsze, wymaga on nakładów finansowych przekraczających możliwości uczelni. Odpowiedzią na ten stan rzeczy było kształtowanie się uniwersytetu przedsiębiorczego, który według Clarka cechuje się:

- powstaniem silnego centrum sterującego, potrafiącego sprawnie i elastycznie zarządzać uczelnią, obejmującego kadre akademicką i specjalistów zarządzania,

- rozwojem działalności jednostek peryferyjnych, które wspierają badaczy w obszarach znajdujących się poza tradycyjną działalnością akademicką, takich jak nawiązywanie relacji z otoczeniem, zwłaszcza w zakresie komercjalizacji wiedzy,
- zdywersyfikowaniem źródeł finansowania; poza środkami pochodzącymi z budżetu państwa pozyskuje się także inne źródła przychodów,
- stymulowaniem poszanowania tradycyjnych wartości akademickich oraz łączenia ich z duchem przedsiębiorczości akademickiej,
- specyficzną kulturą organizacyjną wyrażającą się w powszechnym zorientowaniu na zmiany.

Koncepcja uniwersytetu przedsiębiorczego została rozszerzona przez J. Wissema na model uniwersytetu trzeciej generacji. Jego najważniejszą cechą jest wprowadzenie komercjalizacji badań i technologii jako trzeciego celu uniwersytetu, obok prowadzenia badań i kształcenia (Wissema, 2005). Charakteryzując uniwersytet trzeciej generacji, warto też zwrócić uwagę na takie cechy tej instytucji, jak prowadzenie badań podstawowych, przy jednoczesnej „sieciowości”, polegającej na współpracy uniwersytetu z przedsiębiorstwami, prywatnymi jednostkami B+R, instytucjami finansowymi, co prowadzi do zmniejszenia roli finansowania z budżetu państwa. W odniesieniu do kształcenia, umasowieniu studiów towarzyszą udogodnienia dla wybitnych studentów i naukowców, zwłaszcza w zakresie prowadzenia badań o przełomowym znaczeniu. Wskazuje się też na umiędzynarodowienie studiów oraz szczególną rolę języka angielskiego jako języka wykładowego (Wissema, 2005; Guliński, 2013).

W charakterystyce uniwersytetu przedsiębiorczego albo III generacji występuje hasło przedsiębiorczości akademickiej. Pojawiło się ono już wcześniej w kontekście komercjalizacji wyników badań naukowych. Naukowcy tworzyli nowe firmy typu *spin-off* w celu transferu technologii (Etzkowitz, 1983). Zagadnienie przedsiębiorczości akademickiej zyskało na znaczeniu w latach 90., kiedy to popularna stała się koncepcja tzw. potrójnej helisy. Jest to trójkąt: uniwersytet – przedsiębiorstwa – państwo, który w nowoczesnej gospodarce opartej na wiedzy tworzy warunki dla rozwoju innowacyjności. Uniwersytety są źródłem nowej wiedzy, która – skomercjalizowana – może stać się podstawą działalności przedsiębiorstw innowacyjnych wykorzystujących nową technologię. Warunki dla korzystnej współpracy tworzą regulacje państwa.

Za główne formy przedsiębiorczości akademickiej uważano wykorzystanie potencjalnych szans komercjalizacji badań poprzez patenty oraz tworzenie zaawansowanych technologicznie *spin-off*. Najtrafniej najważniejsze formy przedsiębiorczości akademickiej uporządkował R. Tijssen. Wyodrębnił on aktywność polegającą na transferze wiedzy, transferze technologii oraz transferze produktów

i usług (Tijssen, 2006). Transfer wiedzy z uniwersytetu do społeczeństwa dokonuje się poprzez publikacje i konferencje naukowe, mobilność akademicką, kontakty nauki i przemysłu, patenty, akademickie *spin-off* oraz studenckie *start-up*.

W praktyce przekształcanie modelu tradycyjnego uniwersytetu Humboldtowskiego w uniwersytet stwarzający warunki do rozwoju przedsiębiorczości akademickiej napotyka liczne problemy, zarówno w obszarze kształcenia, jak i badań naukowych. Nie zagłębiając się zbyt w te zagadnienia, odnotujmy jedynie przykładowo takie kwestie jak: „manipulowanie ofertą” w konkurencji o studentów, nieprawidłowości związane z tzw. parametryzacją publikacji naukowych, mnożenie się procedur biurokratycznych itp. Dlatego pojawiają się głosy, że szkoły wyższe powinny bardziej uwzględniać potrzeby społeczeństwa, gospodarki i instytucji życia publicznego, co nie oznacza prymitywnego urynkowienia badań i kształcenia, sprowadzającego się do produkowania tylko tego, co może zostać sprzedane (Józwiak, Morawski, 2009). Odzywają się głosy nawołujące do poszanowania tradycyjnych wartości uniwersyteckich, takich jak: twórczość i powszechność nauki, etyka i wartości moralne, wolności akademickie (autonomia, elekcja, kooptacja, korporacjonizm) i wartości uniwersyteckie. Wśród tych ostatnich chodzi o zasadę wspólnoty, powszechności ponadnarodowej i relacji mistrz–uczeń (Woźnicki, 1999).

W reakcji na wyżej wspomniane procesy środowiska akademickie różnych krajów podjęły debatę nad tożsamością współczesnego uniwersytetu i jego odpowiedzialnością przed społeczeństwem. Jednym z jej efektów jest Deklaracja Erfurcka z 1996 r. Zawiera ona próbę określenia wzajemnych relacji pomiędzy społeczeństwem, uniwersytetem i państwem. Wyrażono w niej oczekiwanie, że państwo powinno zagwarantować uniwersytetom respektowanie akademickiej wolności i autonomii, ale szkoła wyższa powinna być odpowiedzialną społecznie wspólnotą naukowców i studentów. W deklaracji zapisano, że uniwersytet będzie ponosił odpowiedzialność za podejmowane działania<sup>2</sup>. Silnie została wyeksponowana rola uniwersytetu w tworzeniu i podtrzymywaniu wspólnych wartości kultury oraz nowych idei wyprzedzających bieżący popyt. Rośnie zatem zapotrzebowanie, aby zrównoważony rozwój uniwersytetu jako przedsiębiorczej instytucji połączyć z ideą społecznej odpowiedzialności wspólnoty akademickiej.

---

<sup>2</sup> “As a community of scholars and students, the university will accept corporate responsibility for actions taken within its authority” (Erfurt Declaration, 1996).

## Sytuacja szkolnictwa wyższego w Polsce

Największe zmiany w polskim szkolnictwie wyższym nastąpiły po 1989 r. Można tu śmiało mówić o nadążaniu za światowymi trendami, jeśli chodzi o umasowienie studiów. Według danych GUS w roku 1990 w Polsce wskaźnik skolaryzacji na poziomie wyższym wynosił 12,9%, a w roku 2012 wzrósł do 53,1%. Dla porównania, w Europie średnio w tym czasie wynosił on 40%, a dziesięć lat wcześniej było to ok. 15% (*Szkoły wyższe...*, 2013). Osiągnięcie tak znaczącego wzrostu liczby studiujących stało się, rzecz jasna, możliwe dzięki powstaniu sektora szkół niepublicznych (w roku 2010 w ogólnej liczbie 467 szkół wyższych 307 to uczelnie niepubliczne). Masowość studiów oznacza, że na uczelniach obok studentów bardzo uzdolnionych, ciekawych wiedzy i zaangażowanych, pojawiają się coraz liczniej studenci o zupełnie innych możliwościach i oczekiwaniach (Sławecki, Wach-Kąkolewicz, 2012).

Jednak najgłębsze zmiany w polskim szkolnictwie wyższym są związane z procesem bolońskim. Proces boloński zapoczątkował w 1999 r. zbliżenie systemów kształcenia krajów europejskich poprzez budowę Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, mającego ułatwić porównywalność uzyskanych kwalifikacji, promowanie podnoszenia jakości kształcenia oraz wzrost mobilności akademickiej. Realizacja tych celów w Polsce wymagała między innymi wprowadzenia trzech poziomów kształcenia oraz wdrożenia do projektowania procesu kształcenia Krajowych Ram Kwalifikacji. W trakcie implementacji KRK największą trudność sprawiło zróżnicowanie celów, treści i wymagań na pierwszym i drugim stopniu studiów oraz poradzenie sobie z sytuacją, w której studia drugiego stopnia nie muszą być kontynuacją tego samego kierunku, co studia pierwszego stopnia. Przyjęte w tej kwestii rozwiązania są w wielu uczelniach niewłaściwe i odbiegają od praktyk stosowanych w krajach, w których tradycja studiów dwustopniowych jest dłuższa. Większość absolwentów studiów pierwszego stopnia nie podejmuje tam bezpośrednio dalszego kształcenia. Znaczna część licencjatów wybiera pracę zawodową, aby poprzez doświadczenie zawodowe upewnić się w wyborze własnej drogi zawodowej. Dlatego niektórzy z nich, decydując się na studia drugiego stopnia, wybierają inny kierunek. W Polsce natomiast same uczelnie robią wszystko, aby absolwentom pierwszego stopnia umożliwić bezpośrednią kontynuację studiowania, najlepiej na tej samej uczelni, choć niekoniecznie na tym samym kierunku.

Problemem rzutującym na jakość kształcenia jest podejmowanie pracy zawodowej w pełnym wymiarze przez studentów, którzy w ten sposób dążą do uzyskania doświadczenia zawodowego, tak cenionego przez pracodawców. Nie byłoby w tym nic nadzwyczajnego; łączenie studiowania z dorywczą pracą zawodową jest rozpowszechnione na całym świecie. W Polsce jednak przyjmuje to chorobliwą



postać. Studenci w większości nie ukrywają, że bardziej poważnie traktują pracę zawodową niż studia. Powszechnie jest opuszczanie wykładów i uczenie się, aby „zaliczyć” przedmiot, a nie rzetelne studiowanie. Z różnych powodów pracownicy uczelni akceptują to zjawisko i bardzo często zbyt tolerancyjnie podchodzą do wymagań zaliczeniowych i dyscypliny studiowania, co po części wynika z uczelnianej polityki nadmiernego zabiegania o studentów.

Pozytywną konsekwencją procesu bolońskiego jest niewątpliwie wzrost mobilności akademickiej, obejmującej wymianę studentów, nauczycieli akademickich i pozostałych pracowników uczelni. Umiejdzynarodowienie studiów jest także możliwe dzięki globalizacji i dostępowi do nieosiągalnych wcześniej zasobów poprzez użycie Internetu (Nowacki, 2013). Przykładowo w ramach programu Erasmus w latach 1998–2010 na część okresu studiów za granicę wyjechało 93 807 studentów oraz 17 951 nauczycieli akademickich. W samym tylko roku 2009/2010 do Polski przyjechało na część okresu studiów lub na praktykę 5534 studentów zagranicznych oraz 1919 nauczycieli akademickich w celu prowadzenia zajęć na polskich uczelniach (*Erasmus...*, 2011).

Konsekwencją reformowania systemu nauki i szkolnictwa wyższego są także zmiany w obszarze badań naukowych. Dotyczą one w pierwszej kolejności całego systemu finansowania badań naukowych, ale także zasad awansu naukowego. Wprowadzono konkursowy system pozyskiwania środków na badania naukowe. Obok konkursów NCN na prowadzenie badań podstawowych i NCBR na badania strategiczne i rozwojowe, istnieje możliwość pozyskania finansowania badań ze środków UE w ramach programów ramowych oraz z innych źródeł budżetowych. Istotą tych zmian jest wprowadzenie czytelnych zasad ubiegania się o finansowanie, systemu oceny składanych wniosków oraz rozliczania uzyskanych wyników.

Istotną rolę w przeobrażeniach szkolnictwa wyższego w Polsce odegrały regulacje prawne, które wymuszają określone zachowania uczelni. Nie ma tu dość miejsca na omawianie ustawy z 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, jej zmiany z 2014 r. ani pozostałych uregulowań prawnych szkół wyższych, ale warto w tym miejscu podkreślić, że stymulują one przedsiębiorczość szkół wyższych, choć w praktyce poszczególne uczelnie różnie je realizują.

## Przedsiębiorczość uniwersytetów w Polsce

Pytanie brzmi, czy polskie uniwersytety stają się przedsiębiorcze, jakie przybiera to formy oraz jakie rodzi skutki? Czy uniwersytety, kierując się zamiarem komercjalizacji wiedzy, świadomie włączają wszystkich interesariuszy do współkreowania oferty dydaktycznej, naukowej i transferu *know-how*?

Autonomia uniwersytetu stwarza możliwość samodzielnego i odpowiedzialnego decydowania przez wspólnotę akademicką o roli, jaką pragnie ona odegrać w środowisku lokalnym, krajowym i międzynarodowym. Na podstawie wyników badań dotyczących przedsiębiorczości polskich szkół wyższych, które w latach 2011–2013 przeprowadzili W. Popławski, M. Markowski oraz M. Florkiewicz, można stwierdzić, że przedstawiciele uczelni traktują autonomię uczelni jako warunek jej przedsiębiorczości i najczęściej pozytywnie oceniają jej poziom w swoich uczelniach. Wskazują jednak, że poziom autonomii zależy nie tylko od przepisów prawa regulujących funkcjonowanie szkolnictwa wyższego, ale od sytuacji finansowej samych uczelni (Popławski, Markowski, Florkiewicz, 2013, s. 60). Poprzez przyjęcie określonej strategii rozwoju uniwersytet wyznacza własne cele i priorytety. Może swobodnie decydować o wyborze drogi w rozwoju nauki i kształcenia, określać swoją rolę kulturotwórczą i jako uczestnika społecznego życia lokalnego. Na podstawie przywoływanych wyników badań stwierdzić jednak można, że uczelnie przeważnie przyjmują bardzo podobne cele rozwojowe, są one dość mało precyzyjne i brak w nich wizji uczelni wyróżniającej ją w otoczeniu konkurencyjnym (Popławski, Markowski, Florkiewicz, 2013, s. 73–74).

Uczelnie dysponują dużą samodzielnością w zakresie nie tylko kształtowania swojej oferty edukacyjnej i jakości programów kształcenia, ale mają także swobodę w kreowaniu mechanizmów doskonalenia jakości swojej działalności. Ważnym aspektem jest wewnętrzna autonomia dająca znaczną swobodę poszczególnym wydziałom. Jeśli chodzi o proces kształcenia, to można zaobserwować wiele przejawów przedsiębiorczego zorientowania uczelni. Za najważniejszy można uznać zwrócenie uwagi na tzw. „zatrudnialność” absolwentów. W tym celu uczelnie w swojej ofercie dydaktycznej orientują się na rynek pracy, podejmują różne formy współpracy z biznesem<sup>3</sup>, organizują staże i praktyki studenckie, śledzą losy absolwentów. Warto też zwrócić uwagę na rozwój oferty studiów podyplomowych i oferowanie coraz większej liczby innych form edukacji ustawicznej, zwłaszcza kursów i szkoleń.

W odniesieniu do prowadzenia badań naukowych daje się zauważyć wzrost aktywności pracowników naukowych w procesie pozyskiwania środków finansowych na badania poprzez aplikowanie o granty badawcze NCN, NCBR oraz z innych źródeł, np. UE w ramach programów ramowych. Wzrosło zainteresowanie tworzeniem sieci i konsorcjów skupiających badaczy z różnych krajów.

---

<sup>3</sup> Przykładem może być Klub Partnera przy Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu, który skupia wiodące firmy w Wielkopolsce. Jego członkowie wypowiadają się w kwestii oferty programowej uczelni, oferują staże i stypendia studentom, prowadzą na uczelni tzw. wykłady otwarte oraz współpracują z uczelnią także w innych formach.



W uczelniach powstały komórki organizacyjne obsługujące proces pozyskiwania i rozliczania grantów naukowych. Ważnym aspektem transferu wiedzy są konferencje naukowe, które stają się okazją do dyskusji pomiędzy międzynarodową społecznością akademicką a przedstawicielami praktyki.

Największe zmiany nastąpiły jednak w zakresie transferu wiedzy i technologii, w czym uniwersytety mają znacznie mniejsze doświadczenie niż politechniki. Jednak w krótkim czasie uniwersytety stworzyły warunki prawne dla ochrony własności intelektualnej oraz dla rozwoju inkubatorów przedsiębiorczości i powstawania studenckich start-up. Przykładowo w środowisku naukowym Poznania działa Poznański Park Naukowo-Techniczny Fundacji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, w którym funkcjonuje ponad 80 innowacyjnych firm. Powstało też konsorcjum zrzeszające pięć poznańskich uczelni i pięć jednostek naukowo-badawczych – Wielkopolskie Centrum Zaawansowanych Technologii, którego celem jest stworzenie multidyscyplinarnej jednostki naukowej. Z kolei Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu w celu komercjalizacji wiedzy utworzył *spin-tech* Spółka Celowa, która w pierwszym roku zarobiła milion złotych. Podejmowane są także inne inicjatywy związane z transferem technologii i wiedzy wytworzonej w uczelni, przykładowo Platforma Innopena czy Portal Naukowca. Służą one jako miejsce wymiany informacji pomiędzy światem nauki i biznesu.

Natomiast, odwołując się do wyników badań przedsiębiorczości akademickiej szkół wyższych w Polsce, trzeba przytoczyć opinię o niskiej świadomości problematyki konkurencyjności. Tylko nieliczne uczelnie posiadają sprecyzowaną koncepcję budowania swojej przewagi. Większość szkół wyższych uruchamia niemal wszystkie kierunki, „podąża za modą”, naśladuje innych, co powoduje rozproszenie posiadanych zasobów (Popławski, Markowski, Florkiewicz, 2013, s. 110–111). Z badania przedsiębiorczości pracowników nauki i studentów wynika, że jedynie 9% pracowników nauki i 2% studentów prowadzi własne firmy. Natomiast zainteresowanie prowadzeniem własnego biznesu w przyszłości deklaruje 51% studentów i 31% pracowników nauki. Warte podkreślenia jest, że 24% badanych naukowców było zainteresowanych prowadzeniem własnego biznesu zależnego od uniwersytetu (Banerski i in., 2009, s. 10–11). Można zatem stwierdzić, że podejmowane przez władze uniwersyteckie inicjatywy w zakresie zwiększenia przedsiębiorczości szkół wyższych napotykają barierę nadal stosunkowo niskiej orientacji przedsiębiorczej pracowników naukowych. Dlatego rozwija się rynek szkoleń dla pracowników nauki. Mają oni do dyspozycji ofertę szkoleń z zakresu przygotowania wniosków o granty, pisanie artykułów do międzynarodowych czasopism naukowych itp.

## Przedsiębiorczość a społeczna odpowiedzialność uniwersytetów

Dla większości przedstawicieli badanych szkół wyższych w Polsce autonomia wiąże się także z poczuciem odpowiedzialności za funkcjonowanie uczelni i jej przyszłość. Formułując swoje cele, uczelnie przeważnie deklarują dbałość o jakość kształcenia i służbę społeczeństwu. Stopień ogólności tych sformułowań jest tak wysoki, że wskazuje raczej na naśladownictwo niż rzeczywiste intencje rozwojowe (Popławski, Markowski, Florkiewicz, 2013, s. 74). Społeczną odpowiedzialność uczelni należałoby rozpatrywać nie tylko w zakresie odpowiedzialności za kształcenie młodego pokolenia, ale także za pomnażanie społecznego kapitału intelektualnego, rozumianego jako tworzenie nowej wiedzy w procesie poznania naukowego, kształcenie nowych kadr badaczy oraz transfer wiedzy do różnych obszarów życia społecznego i gospodarczego.

W odniesieniu do kształcenia, instytucje akademickie przestrzegają zasady, że studentom w procesie kształcenia przekazywana jest wiedza, która powstaje na uniwersytetach. Jednak zdaniem E. Chmieleckiej na uniwersytetach celem powinno być nie tylko przekazywanie wiedzy i kreowanie umiejętności, ale kształtowanie postaw. Tymczasem dostrzega ona deficyt poglądów formułowanych na podstawie wartości moralnych i społecznych w szkołach wyższych, dlatego podkreśla rolę edukacji humanistycznej w odpowiedzialnym kształtowaniu postaw obywateli. Uczelnia odpowiedzialna społecznie to taka, która kultywuje pożądane wartości etosu akademickiego i działa zgodnie z jego wskazaniem. Etos akademicki jest zbiorem wartości faktycznie podzielanych przez członków wspólnoty akademickiej, dlatego uczelnie tworzą kodeksy akademickie jako istotny element kultury organizacji (Chmielecka, 2008). Jak podkreśla K. Sowa, etos akademicki jest związany nie tylko z samym dążeniem do prawdy, ale z przestrzeganiem naczelnych wartości społecznych, jak szacunek do innych, wzajemne zaufanie, bezinteresowna współpraca, których uniwersytet powinien być strażnikiem (Sowa, 2008, s. 40).

Uniwersytet bierze swoją nazwę od tego, że oferuje studiującym bogate wykształcenie, wykraczające poza wąską specjalizację. Dlatego mogą niepokoić zabiegi niektórych wydziałów, polegające na pochopnym eliminowaniu z programów kształcenia przedmiotów humanistycznych. Jednak ogólnie można wskazać wiele działań uczelni, które świadczą o ich odpowiedzialnym postępowaniu wobec studentów – przyszłych pracowników. Obejmują one działania szkół wyższych nakierowane na dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy, dbanie o dostęp do bogatych zasobów wiedzy poprzez odpowiednią infrastrukturę, wzbogacanie metodyki prowadzonych zajęć, udostępnianie studentom zajęć

z praktykami, organizowanie praktyk i staży zawodowych, umiędzynarodowienie kształcenia (wymiana zagraniczna, wykłady zagranicznych naukowców, zajęcia w językach obcych), wspomaganie procesu kształcenia formami e-learningowymi itp. Wiele z tych działań zostało wymuszonych wymogami akredytacyjnymi, ale dziś stanowią one przeważnie rutynowy element systemu zapewnienia jakości kształcenia. Jednak inne inicjatywy uczelni mają charakter niewymuszony i bardziej związany z jego społeczną misją, np. uniwersytety trzeciego wieku, otwarte czy uniwersytety dziecięce, festiwale naukowe itp., które są związane z popularyzacją nauki.

Nieco mniej optymistycznie przedstawia się odpowiedzialność uczelni za kształcenie i rozwój kadry naukowej. Wobec własnych pracowników uczelnie nie prowadzą przeważnie polityki wspierającej ich rozwój, utożsamiając progres pracowników ze zdobywaniem kolejnych stopni naukowych. Rozwój innych kompetencji kadry naukowej lub pozostałych pracowników jest w wypowiedziach przedstawicieli badanych uczelni praktycznie nieobecny (Popławski, Markowski, Florkiewicz, 2013, s. 91 i 97). W uniwersytetach zakłada się, że rozwój pracowników jest ich indywidualną sprawą, w dodatku prawnie uregulowaną; zatem nie ma potrzeby tworzenia planów rozwoju pracowników i jeszcze dodatkowo ich wspierania.

Natomiast lepiej uczelnie radzą sobie z zaspokajaniem potrzeb swoich zewnętrznych interesariuszy. Realizując wymogi prawne, uczelnie powołują konwenty i rady społeczne składające się z przedstawicieli władz państwowych, samorządowych i lokalnych, ludzi biznesu oraz organizacji naukowych. Ich zadania definiują statuty uczelni. W wypadku AGH powołano nie tylko konwent, ale i Społeczną Radę AGH. Zadaniem konwentu jest opiniowanie kierunków rozwoju uczelni, proponowanie nowych kierunków i specjalności kształcenia przydatnych dla rynku pracy, wyrażanie opinii o działalności badawczej uczelni oraz w sprawach wiążących uczelnie z życiem i gospodarką, a także promowanie uczelni w kraju i za granicą. Z kolei Rada Społeczna ma pomóc w lepszym poznaniu oczekiwań pracodawców. Uczelnia pragnie w ten sposób lepiej dostosować swoją ofertę edukacyjną i badawczą do potrzeb firm i instytucji (Leja, 2009).

## Podsumowanie

W świetle przeprowadzonych rozważań nasuwa się refleksja, że nie ma sprzeczności pomiędzy ideą uniwersytetu przedsiębiorczego i odpowiedzialnego społecznie. Zagwarantowana prawem autonomia szkół wyższych, tradycyjne funkcje uniwersytetu i przestrzeganie wartości akademickich wiążą się

nierozłącznie z odpowiedzialnością społeczną za rozwój nauki, kształcenie kadr i transfer wiedzy do życia społecznego. To nic innego jak społeczna odpowiedzialność uniwersytetu wymaga, aby uwzględniając procesy zachodzące w życiu społecznym i gospodarczym, uniwersytet stawał się przedsiębiorczy.

Stwierdzenie dotyczące możliwości łączenia obu idei: przedsiębiorczości i społecznej odpowiedzialności w ramach uniwersytetu nie są niczym szczególnie odkrywczym, jednak problem polega na uświadomieniu potrzeby ukierunkowania działań na osiągnięcie zakładanego stanu. Niektóre koncepcje wydają się tak oczywiste, że społeczność akademicka zakłada, iż zostaną osiągnięte niejako automatycznie. Tymczasem potrzebne jest przyjęcie określonych celów i konsekwentne ich realizowanie.

Podsumowując stan akademickiej przedsiębiorczości w Polsce, można pozytywnie ocenić regulacje prawne gwarantujące szkołom wyższym autonomię oraz wymuszające działania wymagające zorientowania na otoczenie. Wiele pozytywnych zmian zachodzi także w sferze zarządzania; umacnia się rola rektora przy zachowaniu kolegialności, a jednocześnie postępuje profesjonalizacja wielu działań uniwersytetu poprzez tworzenie nowych komórek organizacyjnych służebnych wobec działań uniwersytetów. Powoli, ale nieuchronnie zmienia się także wpływ otoczenia na cele strategiczne uniwersytetu i rośnie świadomość potrzeby konkurencyjności uczelni. Uniwersytet staje się coraz bardziej przedsiębiorczy, bo jest społecznie odpowiedzialny.

## Bibliografia

- Andrzejczak, A. (2014). Education in Countries with Different Innovations Levels in Europe. W: I. Gorges, L. Winkler (Eds.), *Economy and Social Conditions in Transition*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac GMBH Hamburg, 61–80.
- Banerski, G., Gryzik, A., Matusiak, K., Mażewska, M., Stawasz, E. (2009). *Przedsiębiorczość akademicka. Raport z badania*. Warszawa: PARP.
- Brennan, J., Teichler, U. (2008). The future of higher education and of higher education research, *Higher Education*, 3(56), 259–264.
- Erasmus w Polsce w roku akademickim 2009/2010* (2011). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Erfurt Declarations on University Autonomy* (1996). <http://www.pef.uni-lj.si/ceps/knjiznica/doc/erfurt-declaration.pdf>
- Etzkowitz, H. (1983). Entrepreneurial scientists and entrepreneurial universities in American academic science. *Minerva*, 21(2–3), 198–233.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*, Paris: UNESCO.

- Chmielecka, E. (2008). Kilka uwag o etosie i kodeksach akademickich oraz o odpowiedzialności uczelni. W: K. Leja (red.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*. Gdańsk: Politechnika Gdańska, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, 23–36.
- Clark, B. (1998). The Entrepreneurial University: Demand and Response. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 5–16.
- Drucker, P. (2004). *Natchnienie i fart, czyli innowacje i przedsiębiorczość*. Warszawa: Studio EMKA.
- Guliński, J. [http://www.pi.gov.pl/PARPFiles/file/OIB/SOIB/wizyty\\_studyjne/2010\\_1206\\_BIOS\\_DVZ3\\_wizyta1\\_Poznan\\_prezentacja2.pdf](http://www.pi.gov.pl/PARPFiles/file/OIB/SOIB/wizyty_studyjne/2010_1206_BIOS_DVZ3_wizyta1_Poznan_prezentacja2.pdf)
- Józwiak, J., Morawski, R. (2009). *Społeczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja publiczna w perspektywie dekady 2010–2020*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Kwiek, M. (2003). *The social Functions of the University in the Context of Changing State/Market Relations*, J. De Groof, G. Lauwers (Eds). Antwerpen: Globalisation and Competition in Education, Wolf Legal Publisher.
- Leja, K. (2009). Uniwersytet społecznie odpowiedzialny – przykład AGH. *E-Mentor*, 4(31), 4–12.
- Nowacki, F. (2013). Aktywność przedsiębiorcza uniwersytetu trzeciej generacji – uniwersytet czy przedsiębiorstwo. W: D. Burawski (red.), *Uniwersytet trzeciej generacji. Stan i perspektywy rozwoju*. Poznań: Europejskie Centrum Wspierania Przedsiębiorczości we Wrocławiu, 25–37.
- Popławski, W., Markowski, M., Florckiewicz, M. (2013). *Przedsiębiorczość polskich szkół wyższych. Diagnoza, uwarunkowania, perspektywy. Raport z badań*. Toruń: Wydawnictwo WSB.
- Sauerland, K. (2006). Idea Uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(28), 89–96.
- Sławecki, B., Wach-Kąkolewicz, A. (2012). „Chcemy pracy” – motywacje i oczekiwania studentów wobec uczelni ekonomicznych. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 3(25), 149–165.
- Sowa, K. (2008). Społeczne funkcje szkolnictwa i elitotwórcze funkcje uniwersytetu. Uwagi socjologa. W: K. Leja (red.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni*. Gdańsk: Politechnika Gdańska, Instytut Społeczeństwa Wiedzy, 37–45.
- Szkoły wyższe i ich finanse* (2013). Warszawa: GUS.
- Tijssen, R.J. (2006). Universities and industrially relevant science: toward measurement models and indicators of entrepreneurial orientation. *Research Policy*, 35(10), 1568–1585.
- Wissema, J.G. (2005). *Technostarterzy – dlaczego i jak*. Warszawa: PARP.
- Woźnicki, J. (1999). Założenia ustrojowe publicznej instytucji akademickiej. W: J. Woźnicki (red.), *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

## Summary

### Entrepreneurial and Socially Responsible University

In this paper an attempt is made to answer the question whether it is possible in real activity to combine the idea of the entrepreneurial university with its social responsibility and how the Polish universities deal with this. The genesis of the concept of entrepreneurial university and its responsibility will be presented, and in this context the most important changes in the functioning of higher education in Poland will be analysed.

**Keywords:** humboldtian university, entrepreneurial university, social responsibility of the university, academic entrepreneurship.

## Резюме

### Предпринимательский и социально ответственный университет

В статье делается попытка ответить на вопрос, можно ли на самом деле в реальной деятельности соединить идею предпринимательского университета с его социальной ответственностью и как с этим справляются польские университеты. Указан генезис концепции предпринимательского университета и его ответственности, а также представлены в этом контексте наиболее важные изменения в функционировании вузов в Польше.

**Ключевые слова:** гумбольдтовский университет, предпринимательский университет, социальная ответственность университетов, академическое предпринимательство.

### Prof. dr hab. Aldona Andrzejczak

Profesor nauk ekonomicznych, kierownik Katedry Edukacji i Rozwoju Kadr na Wydziale Ekonomii Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Zajmuje się problematyką edukacyjną na poziomie makroekonomicznym (polityka edukacyjna, edukacja ustawiczna, kształtowanie przedsiębiorczości), jak i mikroekonomicznym (szkolenie i rozwój pracowników).