

MODEL UNIWERSYTETU TRZECIEJ GENERACJI XXI WIEKU — PRZEDSIĘBIORCZY, INNOWACYJNY UNIWERSYTET

ZBIGNIEW JAN MAKIEŁA

Uniwersytet Jagielloński, Katedra Organizacji i Zarządzania

e-mail: zbigniew.makiela@uj.edu.pl

ABSTRACT

Z.J. Makiela. *The third generation model of the XXI-st century university — entrepreneurial, innovative university.* Folia Oeconomica Cracoviensia 2017, 58: 23–37.

The article presents the problem of shaping the model of the University of the Third Generation — referred to as entrepreneurial and innovative. It discusses the evolutionary process of changing its functioning, from the medieval university to the innovative, entrepreneurial university.

The aim of the article is to expose the essential features of the new university model, with particular emphasis on the need to change the management process, which has a decisive influence on the process of innovation and university entrepreneurship, resulting in the commercialization of research results.

STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono problematykę kształtowania się modelu Uniwersytetu Trzeciej Generacji — określanego jako uniwersytet przedsiębiorczy, innowacyjny. Omówiono ewolucyjny proces zmian jego funkcjonowania, od uniwersytetu średniowiecznego do uniwersytetu innowacyjnego, przedsiębiorczego.

Celem artykułu jest wyeksponowanie istotnych cech nowego modelu uniwersytetu ze szczególnym naciskiem na konieczność zmiany procesu zarządzania, mającego decydujący wpływ na proces innowacyjności i przedsiębiorczości uniwersyteckiej, której efektem jest komercjalizacja wyników badań.

KEY WORDS — SŁOWA KLUCZOWE

university of the third generation, model of the higher education,
managing the higher education

uniwersytet trzeciej generacji, model szkolnictwa wyższego,
zarządzanie szkolnictwem wyższym

1. WPROWADZENIE

Uniwersytet Trzeciej Generacji — uczelnia XXI wieku, innowacyjny uniwersytet jest przyszłością szkolnictwa wyższego, na co wskazują doświadczenia Massachusetts Institute of Technology, Uniwersytetu Stanforda i Cambridge. Niewątpliwie jest to perspektywicznie nowy model szkolnictwa wyższego i zapewne w tym kierunku będą się rozwijały uczelnie wyższe. Jednak kwestią otwartą pozostaje pytanie, na ile jest to pożądany kierunek zmian akceptowanych przez środowisko akademickie pracowników nauki, studentów, środowisko biznesu?

Uniwersytet Trzeciej Generacji tak jak we wszystkich deklarowanych modelach uniwersytetu jest uczelnią, którego istotą są badania podstawowe, oryginalne prace eksperymentalne, teoretyczne podejmowane w celu zdobycia nowej wiedzy o podstawach zjawisk i obserwowalnych faktów bez nastawienia na bezpośrednie zastosowanie praktyczne; zob. Wissema (2009). Wartością dodaną modelu Uniwersytetu Trzeciej Generacji jest konsekwentna budowa struktury sieciowej, zerwanie z tradycyjnymi rozwiązaniami organizacyjnymi, wykorzystanie nowych metod zarządzania, a wreszcie komercjalizacja wyników badań.

Przedsiębiorczy uniwersytet charakteryzuje się intensywnymi i trwałymi kontaktami ze społeczeństwem, organizacjami biznesu, przedsiębiorstwami, korporacjami, innymi ośrodkami badawczymi, edukacyjnymi, samorządowymi. Budowanie struktur sieciowych sprzyja procesowi komercjalizacji wiedzy, co sprzyja uelastycznieniu finansowania działalności uniwersytetu. Wynika to z faktu, że współczesne badania naukowe wymagają znaczących nakładów finansowych, których państwo nie jest w stanie zagwarantować. Z tego powodu nowy model uniwersytetu przedsiębiorczego musi podejmować współpracę z przedsiębiorstwami, korporacjami, które finansują badania i korzystają z ich wyników. Ważną rolę w finansowaniu przedsiębiorczego uniwersytetu ma przedsiębiorczość akademicka, w której pracownicy, studenci, absolwenci są kreatorami nowych rozwiązań przynoszących efekty finansowe dla przedsiębiorstw akademickich i uczelni. Tak więc uczelnia staje się ośrodkiem *know-how*, miejscem pobudzania przedsiębiorczości akademickiej i transferu technologii.

2. GENEZA UNIWERSYTETU — OD UNIWERSYTETU ŚREDNIOWIECZNEGO DO UNIWERSYTETU TRZECIEJ GENERACJI

Uniwersytet (łac. *universitas magistrorum et scholarium* — ogół nauczycieli i uczniów) to najstarszy rodzaj uczelni o charakterze nietechnicznym, której celem jest przygotowanie kadr pracowników naukowych oraz kształcenie

wykwalifikowanych pracowników. W Polsce wyraz „uniwersytet” może być używany w nazwie uczelni, której jednostki organizacyjne posiadają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora co najmniej w dziesięciu dyscyplinach, w tym co najmniej po dwa uprawnienia w każdej z następujących grup dziedzin nauki:

- humanistycznych, prawnych, ekonomicznych lub teologicznych,
- matematycznych, fizycznych, nauk o Ziemi lub technicznych,
- biologicznych, medycznych, chemicznych, farmaceutycznych, rolniczych lub weterynaryjnych.

Cechą charakterystyczną uniwersytetów jest autonomia, która sprowadza się do stanowienia rozległych uprawnień statutowych o charakterze samorządowym — zob. Antonowicz (2005). Cechą uniwersytetów jest również wolność akademicka, czyli wolność nauki i nauczania — zob. Stachowiak-Kudła (2012).

W literaturze przedmiotu spotykamy podział uniwersytetów na cztery modele/koncepcje:

- koncepcja napoleońska — państwo zachowuje pełną kontrolę nad działalnością,
- kantowska idea uniwersytetu — państwo interweniuje jedynie w niektórych aspektach działalności uczelni,
- koncepcja Humboldta — państwo odgrywa rolę drugoplanową i nie ingeruje w wewnętrzne sprawy uniwersytetu,
- idea Newmana — model uniwersytetu w Anglii — państwo nie jest właścicielem uniwersytetów, wspiera je jedynie w ich działalności; zob. Tight (1988), (Tabela 1).

Tabela 1

Modele/koncepcje rozwoju uniwersytetów

Koncepcja napoleońska	Po długim okresie kryzysu, jaki nastąpił od XVI do XVIII w., podstawy nowego modelu uniwersytetu, którego priorytetowym zadaniem było kształcenie służb państwowych, stworzone zostały przez Napoleona (w wyniku reformy przeprowadzonej w 1808 r.); zob. Mazur (1968). Pragmatyczne nastawienie w realizacji funkcji dydaktycznej uniwersytetu sprawiało, że miał być on postrzegany jako wyższa szkoła zawodowa. Cechą charakterystyczną francuskiego szkolnictwa wyższego była scentralizowana forma kierowania uczelniami, które podporządkowane regionalnym jednostkom administracyjnym (akademie), tworzyły struktury uniwersytetu, który miał służyć kształceniu, a nie prowadzeniu badań naukowych; Cwynar (2005).
-----------------------	--

Tabela 1

Kantowska idea uniwersytetu	Kant postulował daleko posuniętą autonomię od administracji państwowej i instytucji religijnych. Nadzór państwa nad kształceniem, a jednocześnie wolność badań naukowych. Proponował powoływanie w uniwersytecie profesorów w zależności od istniejących dziedzin nauki, jako depozytariuszy dyscyplin, decydujących o wspólnocie naukowej społeczności uniwersyteckiej. Uniwersytet pojmował jako instytucję hierarchiczną uczonych i wydziałów. Fakultety dzielił na wyższe (teologia, prawo, medycyna) i niższe, pośród których fakultet filozoficzny jako niższy miał weryfikować trzy wyższe fakultety. Oznaczało to podporządkowanie fakultetów teologii, prawa i medycyny fakultetowi filozofii jako temu, który w swoich badaniach nie był niczym ograniczony poza poszukiwaniem prawdy dla niej samej. Funkcjonowanie uniwersytetu jako wspólnoty profesorów Kant widział w kontekście działań także uczonych „niezrzeszonych” z uniwersytetem (doktorów), działających w towarzystwach naukowych przy poszczególnych wydziałach. Można więc stwierdzić, iż Kant sformułował w ten sposób podstawy ideowe koncepcji „uniwersytetu wolnego” (<i>die frei Universität</i>), czy jak niekiedy się określa — tzw. uniwersytetu liberalnego; Kant, tłum. M. Żelazny (2003).
Koncepcja Humboldta	Projekt Humboldta, uważanego za twórcę idei „uniwersytetu liberalnego”, w wielu rozwiązaniach nawiązywał do idei, jaką dla uniwersytetu stworzył sam Kant. Humboldt podkreślał jednak ograniczoną zależność uniwersytetu od państwa. Jednakże u podstaw jego idei pozostawała zasada autonomii uniwersytetu, wyrażająca się w wolności badań naukowych i nauczania; zob. Andrzejewski (1989); (szerzej p. 2).
Idea Newmana	W przeciwieństwie do projektu Humboldta, w Anglii rodził się inny jego wzór. Była to wizja uniwersytetu Newmana z 1852 r., i była odpowiedzią na zmiany zachodzące przede wszystkim w społeczeństwie irlandzkim. Dyskryminacja katolików ze strony rządu brytyjskiego była dla irlandzkiego duchowieństwa impulsem do podjęcia działań w celu utworzenia w Dublinie uczelni katolickiej. Propozycję wygłoszenia wstępnych wykładów, jak również objęcia stanowiska rektora nowego uniwersytetu otrzymał od prymasa Irlandii kardynał John Henry Newman. Uniwersytet w poglądach Newmana miał być miejscem „nauczania wiedzy uniwersalnej”, a poprzez realizację funkcji pedagogicznych winien rozbudzać naturalną jej potrzebę, kształtując jednocześnie umysły poprzez wyrobienie umiejętności logicznego myślenia, właściwego osądu zarówno spraw, jak i ludzi, rozumnego postępowania, szczerości, panowania nad sobą, sztuki wysławiania się oraz nawyku filozoficznego myślenia i stałości poglądów. Oddzielając funkcję badawczą i dydaktyczną uniwersytetu, jak również negując nauczanie wiedzy użytecznej, Newman faworyzował „sztuki wyzwolone”, podkreślał, iż wiedza jest celem samym w sobie, wynikającym z chęci poznania prawdy. Kształcenie, wdrażanie kultury intelektualnej, a zwłaszcza wychowanie studentów w duchu wartości chrześcijańskich na mądrych i prawych ludzi stanowiło w jego koncepcji fundament uniwersytetu; zob. Newman, przeł. P. Mroczkowski (1990).

Źródło: opracowanie własne na podstawie Cwynar (2005) s. 51; Kant, tłum. M. Żelazny (2003), s. 12; Andrzejewski (1989), s. 88; Newman, przeł. P. Mroczkowski (1990), s. 47, 87, 183.

2.1. Model uniwersytetu średniowiecznego (scholastyczny)¹

Początki kształtowania się życia naukowego w Europie należy lokalizować w klasztorach, a uczniowie i mistrzowie należeli przeważnie do stanu duchownego. Szkoły prowadzone były także w miastach, przeznaczone były również dla świeckich (choć często stanowili oni mniejszość), lecz ich zależność od hierarchii kościelnej była znacznie mniejsza. Szkoły miejskie były organizowane na podobieństwo rzemieślniczych cechów, były autonomicznymi związkami mistrzów i uczniów; zob. Jordan (1996). Ówczesne uniwersytety powstawały z połączenia różnych szkół, a przez to zajęcia były prowadzone w budynkach rozproszonych po całym mieście. Jest uzasadnione, że w średniowieczu *Universitas* oznaczało cech, korporację a *studium generale* to późniejsza nazwa *universitas* jako instytucji z określonym ustrojem organizacyjnym. Natomiast *universitat magistrorum et scholarium* czy *universitat scholarum et doctorum* oznaczał zrzeszenie, wspólnotę nauczających i nauczanych. Od wieku XV przyjęto nazwę *universitas scientiarum*, co oznaczało wspólnotę nauk; zob. Hessen (1931). Obecnie termin „uniwersytet” oznacza powszechność i uniwersalność tej instytucji życia naukowego, co eksponuje Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich (18 IX 1988 r.).

Pierwsze średniowieczne uniwersytety powstały w Bolonii i Paryżu, stały się *studium generale* a który z nich był pierwszy, nie jest do końca wyjaśnione; zob. Moulin, przeł. H. Lubicz-Trawkowska (2002). Powstałe w drodze zwyczaju (*ex consuetudine*), uzyskawszy swój rozgłos poprzez głoszone nauki. Ośrodek prawa rzymskiego w Bolonii (Kodeks Justyniana z VI w.), a następnie prawa kanonicznego (Dekret Gracjana z XII w.) zyskał opiekę ze strony cesarzy rzymskich, jak również uznanie ze strony Kościoła. Natomiast paryskie *studium generale* z powodu kształcenia w zakresie teologii zapewniło sobie nie tylko absolutne poparcie papieży, lecz również ich szczególną ingerencję w tok nauczania; zob. Vetulani (1970); (Tabela 2).

Inne uniwersytety zakładane *ex fundatione*, bullą papieską nadającą im odgórnie ściśle określone przywileje, właściwie powstawały na skutek migracji studentów lub z wcześniejszej fundacji władz świeckich. Celem zakładania uniwersytetu było krzewienie wiedzy i ocena dotychczasowych dokonań w świetle prawdy, a kształtowanie rozwoju duchowego scholarów uzupełniano o korzyści materialne, wynikające z ożywienia lokalnej gospodarki i względów politycznych. Apogeum świetności uniwersytetu przypada na czas od XII do XV wieku, kiedy to, zdobywając wysoki autorytet jako centrum kształcenia i życia naukowego, został uznany za symbol „fundamentu świata”; zob. Seńko (2001), s. 52–54.

¹ Zob. Haberla i Bobowski (2013), s. 288.

Tabela 2

Najstarsze uniwersytety w Europie

Miasto	Rok założenia	Uniwersytet
Bolonia	1088	Uniwersytet Boloński — najstarszy uniwersytet cywilizacji łacińskiej, wzór dla późniejszych średniowiecznych uniwersytetów — otrzymał przywileje w 1158 r. z rąk cesarza Fryderyka I Barbarossa w XIX wieku. Jest historycznie słynny z nauczania prawa kanoniczego i cywilnego. Obecnie na Uniwersytecie studiuje prawie 100 tys. studentów na 23 wydziałach. Posiada oddziały w takich miastach jak: Reggio nell'Emilia, Imola, Rawenna, Forlì, Cesena i Rimini, a także w Buenos Aires.
Paryż	Ok. 1100	Uniwersytet Paryski (zwany <i>Sorboną</i>) — francuski uniwersytet w Paryżu. W średniowieczu jedna z najstarszych i najważniejszych instytucji tego typu, będąca wzorem dla innych średniowiecznych uniwersytetów. Sorbona została ustanowiona przez króla Francji Ludwika IX w 1257 r. jako kolegium teologiczne, pomagające ubogim studentom. Z czasem zyskała również funkcje edukacyjne. W XVII w. kompleks Sorbony zyskał najważniejsze znaczenie wśród budynków uniwersyteckich. Kiedy w XIX w. przeniesiono tam siedzibę organów uniwersytetu, zaczęto go nazywać zwyczajowo <i>Sorboną</i> .
Oksford	1167	Uniwersytet Oksfordzki — (ang. <i>University of Oxford</i> , łac. <i>Universitas Oxoniensis</i>) — założony przed 1167 r., najstarszy uniwersytet w Wielkiej Brytanii i krajach anglosaskich. Obok University of Cambridge, jest to najbardziej renomowana uczelnia w Wielkiej Brytanii. Stale zajmuje miejsce w pierwszej dziesiątce wszelkich światowych rankingów uczelni wyższych, tak w klasyfikacji ogólnej, jak i w poszczególnych dziedzinach nauki. Według rankingu sporządzonego w 2016 roku przez magazyn <i>The Times Higher Education Supplement</i> , Oxford University zajmuje pierwsza pozycję na świecie.
Modena	1175	Uniwersytet w Modenie — jest jednym z najstarszych uniwersytetów świata; lokalizacja Modena i Reggio Emilia. Jego historia obejmuje wiele różnych wydarzeń, po części związanych z książęcą rodziną Este, która przez długi okres istnienia Uniwersytetu roztaczała nad nim opiekę. Kiedy rodzina Este przeniosła się do Ferrary, działalność Uniwersytetu osłabła, aby odzyskać swój prestiż akademicki dopiero w XVIII w. Uniwersytet w Modenie i Reggio Emilia posiada dwanaście wydziałów. Osiem z nich znajduje się w Modenie, a cztery w Reggio Emilia.
Cambridge	1209	Uniwersytet w Cambridge — drugi po Oksfordzie najstarszy angielski uniwersytet (i trzeci na świecie, spośród nadal istniejących), założony w 1209 roku. Należy do najlepszych uniwersytetów w Europie i na świecie. Uniwersytet został utworzony przez grupę byłych wykładowców Oksfordu i ma z nim wiele cech wspólnych, stąd oba uniwersytety bywają określane wspólną nazwą <i>Oxbridge</i> .
Salamanka	1218	Uniwersytet w Salamance (hiszp. <i>Universidad de Salamanca</i>) — publiczna szkoła wyższa założona przez Króla Alfonsa IX, jest najstarszym istniejącym uniwersytetem w Hiszpanii.

Tabela 2

Miasto	Rok założenia	Uniwersytet
Padwa	1222	Uniwersytet Padewski — założony przez grupę studentów i profesorów, którzy opuścili Uniwersytet Boloński, poszukując większych swobód. Pierwszymi przedmiotami, które wykładano na tej uczelni, były nauki prawne i teologia. W 1399 r. uczelnia została podzielona na dwie instytucje — <i>Universitas Iuristarum</i> , zajmujący się prawem cywilnym, kanoniczym i teologią oraz <i>Universitas Artistarum</i> , gdzie nauczano astronomii, dialektyki, filozofii, gramatyki, medycyny i retoryki. Ponowne połączenie w jedną uczelnię nastąpiło w 1813 r.

Źródło: na bazie literatury: *Historia powszechna...* (2007), s. 153; Zins (1971), s. 97.

Struktura edukacji uniwersyteckiej rozpoczynała się od kursu na wydziale sztuk wyzwolonych, przygotowując do dalszej edukacji na wydziałach prawa, teologii czy medycyny, które to decydowały o charakterze uniwersytetu. Charakter kształcenia ogólnego na kierunku *artium*, obejmującego naukę siedmiu sztuk podzielonych na dwa cykle — *trivium* (gramatyka, retoryka i dialektyka) oraz *quadrivium* (arytmetyka, geometria, astronomia i muzyka). Przyjęcie ogólnych we wszystkich uniwersytetach zasad układania programu nauczania realizowanego w języku łacińskim, jak również jednolitych reguł zdobywania stopni licencjata, bakałarza, magistra czy doktora, uznawanych w całej Europie, umożliwiała migrację zarówno scholarów, jak i mistrzów z jednego ośrodka do innego, oznaczając tym samym, „ponadnarodową powszechność” nauk i nauczania; zob. Moulin, przeł. H. Lubicz-Trawkowska (2002), s. 89–101.

Życie uniwersyteckie, na które składało się przestrzeganie zasad, wartości i funkcji, podkreślanie majestatu *universitas* przez obrzędy, strój akademicki, oznaki dostojności jak łańcuch, berło i pierścień, a także teksty oficjalnych aktów, zdołały nie tylko ukształtować, ale również zachować jego kulturę tożsamość. Forma organizacyjna uniwersytetu i treść pracy uniwersyteckiej ulegała ewolucji, jednakże jego wyjątkowość została zachowana, uniwersytet od wieków pełni wciąż tę samą funkcję, jaką jest uprawianie nauki i równie często funkcjonuje w tych samych budynkach.

Światłość uniwersytetu średniowiecznego przygasła wraz z rozwojem myśli racjonalistycznej, przeciwstawiającej się średniowiecznym poglądom na świat, co oznaczało schyłek jego dotychczasowej formy. Nowe poglądy, odkrycia naukowe, sławy uczonych i profesjonalizacja nauczania przyczyniły się do zmianę postrzegania społecznej roli uniwersytetu. Rozwój nauki przynosił nowy paradygmat uniwersytetu, podkreślając jednak ciągłość i pozycję tradycji uniwersyteckiej, tym samym gruntując jego miejsce w otoczeniu społecznym; zob. Heberla i Bobowski (2013), s. 190.

Uniwersytety średniowieczne, dzięki swoim prawom i ochronie zapewnionej przez państwo i Kościół, były silnymi organizacjami. Miały własne przywileje. Uczni niejednokrotnie nie zgadzali się z oficjalną nauką Kościoła, co przyczyniało się w jeszcze większym stopniu do odkrywania nowych kierunków nauki i humanizmu.

2.2. Model uniwersytetu humboldtowskiego

Jedną z dominujących w XIX-wiecznej Europie koncepcji uniwersytetu była wizja zaproponowana i zrealizowana przez Wilhelma von Humboldta. Model ten bywa określany jako „niemiecki”, „liberalny”, „klasyczny”, „tradycyjny”, a na jego kształt wpłynął autor W. von Humboldt, jak i myśliciele niemieckiego oświecenia; zob. Hejwosz (2008). Zaproponowana idea uniwersytetu okazała się na tyle atrakcyjna i inspirująca, iż została wprowadzona w zróżnicowanych wariantach niemal na całym świecie. Oparto ją na trzech nowych zasadach: „jedności wiedzy”, „jedności badań i kształcenia” oraz „jedności profesorów i studentów”.

Zasada „jedności wiedzy” — „opierała się na filozoficznym założeniu, iż poszczególne gałęzie nauki uzupełniają się i składają na wiedzę ogólną, a więc są jednakowo ważne” — zob. Bartnicka i Szybik (2005) — stąd też unikano rozproszenia dyscyplin akademickich w obrębie różnych szkół, bliższa jego poglądom była raczej idea średniowiecznego studium generale.

Zasada „jedności badań i kształcenia” związane były ze sposobem percypowania podstawowego celu nauki, jakim jest odkrywanie prawdy, za sprawą badań naukowych oraz teoretycznego kształcenia studentów i wdrażania ich w empirię.

Zasada „jedności profesorów i studentów”, opierała się na przekonaniu, iż profesor nie ma „monopolu na prawdę”, a student, w procesie jej odkrywania, w pewnym sensie jest mu „równy”. Była to swoista próba kompromisu między teorią i praktyką, autonomią oraz odpowiedzialnością wobec państwa i społeczeństwa; zob. Czeżowski (1989).

Uniwersytet Berliński założony został przez Wilhelma von Humboldta w roku 1910 i od tego czasu jego „idea” była jedną z najbardziej wpływowych idei w historii uniwersytetów.

Król Prus Fryderyk Wilhelm III w 1807 r. wydał zgodę na powołanie w Berlinie powszechnej, wyższej uczelni. Powstały uniwersytet, został określony jako samorządna i autonomiczna instytucja akademicka, odizolowana, zarówno od wpływów zewnętrznych (zwłaszcza politycznych i gospodarczych) i wewnętrznych interesów w obrębie samego uniwersytetu, ponieważ relacje uniwersytetu z przemysłem, a także polityką uznawane były za niejasne i podejrzane.

Najważniejszą cechą nowo powstałego uniwersytetu miała być intelektualna wolność nauczania i uczenia się, stąd też jedną z kardynalnych wartości była

„wolność akademicka”, postrzegana jako „możliwość współistnienia różnych form wiedzy i różnych form prawdy, które wynikają z odmiennych »miejsc« i »czasów«, odmiennych biografii naukowych i założeń teoretycznych”; zob. Melosik (2002), s. 30.

Kolejną ważną cechą uniwersytetu była „autonomia”, interpretowana jako niezależność pracowników naukowych oraz studentów w odniesieniu do polityków i innych grup nacisku. Niezależność ta dotyczyła także obszaru badań, które miały przebiegać w atmosferze niezmaconej przez wpływy ideologiczne i polityczne po to, by ich wyniki były maksymalnie rzetelne i zgodne z faktycznym stanem rzeczy.

Edukacja na uniwersytecie berlińskim oparta była na schemacie przyjętym ze średniowiecznych cechów, obejmowała poziomy — mistrz, asystent, uczeń. Wprowadzono nowego stopień naukowy — pojawiła się habilitacja i stanowisko docenta.

Zmieniła się relacja między uczestnikami życia akademickiego. Wykładowca miał traktować studenta w sposób równorzędny, stąd też relacja mistrz-uczeń opierała się na partnerstwie, które miało skutkować twórczym dialogiem, wspartym zasadą poszanowania odmienności opinii, tolerancji, szacunku i twórczej otwartości na różnicę.

W koncepcji humboldtowskiego uniwersytetu zmianie uległ także stosunek do wytwarzanej i przekazywanej przez wykładowców wiedzy, nauczyciel akademicki — mistrz — choć darzony wielkim szacunkiem nie mógł rościć sobie prawa do tak zwanej „prawdy absolutnej”, ponieważ „prawda” nie jest produktem lecz procesem, który wciąż się staje.

Kolejna zasada, to „naukę traktować jako coś nie całkiem odkrytego i nigdy w pełni odkryć się nie dającego, i aby ustawicznie jej jako takiej poszukiwać”; zob. Andrzejewski (1989). Z tej przyczyny wykładowcy i studenci powinni współpracować ze sobą jako równoprawni partnerzy dialogu w celu odkrywania „prawdy” oraz odnajdywania nowych dróg rozwoju intelektualnego. Uniwersytet był więc w pewnym sensie wspólnotą podążających za prawdą, jednak owo podążanie należałoby rozumieć, jako „poszukiwanie pełnego rozumienia porządku rzeczy, a nie jedynie wiedzy specjalistycznej, gdyż zadaniem uniwersytetu nie jest po prostu kształcenie specjalistów, ale twórczych intelektualistów”; zob. Lekka-Kowalik (2009), s. 59. Zgodnie z powyższym idea uniwersytetu Humbolta opierała się na przekonaniu, że uniwersytet jest instytucją u swych podstaw niehierarchiczną, nie zakłada bowiem wyższości wykładowców nad studentami w procesie zdobywania wiedzy, a jednym z jej kardynalnych zadań jest zapewnienie studentom szeroko rozumianego wykształcenia w atmosferze swoiście pojętej równości uczonych i uczących się.

Idea ta zakłada wszechstronne wykształcenie humanistyczne, swobodę akademicką, bezinteresowność nauki oraz dbanie o wszechstronny rozwój studentów ukierunkowanych na poszukiwanie prawdy; zob. Czeżowski (1946),

s. 28. Idea wolności nauki, jaka została wpisana w projekt humboldtowskiego uniwersytetu, nie oznaczała oczywiście niczym nieograniczonej swobody akademickiej, jej granice wyznaczała moralna odpowiedzialność za całe społeczeństwo. Potwierdzeniem czego jest pogląd, iż: „bycie człowiekiem uniwersytetu nie jest po prostu zawodem, jest także powołaniem, powołaniem do zdobywania prawdy, ale i do jej obrony. Zadanie to wymaga od człowieka uniwersytetu łączenia kultury intelektualnej z kulturą moralną”; zob. Lekka-Kowalik (2009), s. 59.

Model nowożytnego uniwersytetu Humboldta, zdaniem badaczy, odcisnął trwale piętno na kształcie późniejszych uczelni wyższych. Uniwersytet „jest pozaczasowy w swej idei, odległy od terażniejszości w swych historycznych początkach równocześnie stara się za wszelką cenę o dotrzymanie kroku współczesności. (...) Ale taki powinien właśnie być i pozostać, jeśli nie ma zatracić swej tożsamości”. Ma on bowiem służyć prawdzie naukowej „wiedzy obiektywnej, oraz do doskonalenia metod badania, przede wszystkim uczyć winien myślenia naukowego jako tego właśnie sposobu myślenia, który do owej wiedzy i prawdy prowadzi”; zob. Stróżewski (1992), s. 22.

2.3. Model Uniwersytetu Trzeciej Generacji XXI wieku

Refleksje nad proponowanymi zmianami zasad funkcjonowania uniwersytetu jako szkoły wyższej o charakterze akademickim obejmują wiele poziomów:

- urynkowanie zasad funkcjonowania szkół wyższych,
- pojawienie się niepublicznych uczelni w systemie szkolnictwa wyższego,
- powszechny dostęp do studiów wyższych, powodujący radykalne obniżenie poziomu kształcenia,
- niedostosowanie oferty kształcenia do rynku pracy,
- niedobory finansowania nauki i patologie w procesie awansu naukowego, itp.

Kierunek dyskusji dotyczy w mniejszym stopniu istoty zmian samej szkoły wyższej o charakterze akademickim.

Postępująca zmiana wizerunku uczelni jest niejednoznacznie oceniana przez sporą część środowiska naukowego. Zaniepokojenie budzi pogarszająca się ocena szkół wyższych przez odbiorców usług edukacyjnych. Spowodowane jest to m.in. niewłaściwym nadzorem nad funkcjonowaniem niektórych uczelni publicznych i niepublicznych, nieprzestrzeganie procedur formalno-prawnych w wielu szkołach wyższych; zob. Wawak (2012), s. 29.

Rozważania nad modelem Uniwersytetu Trzeciej Generacji, nazywanego także uniwersytetem przedsiębiorczym/innovacyjnym/uczącym się, skłaniają do zastanowienia, w jaki sposób lepiej niż dotychczas wykorzystać największą wartość uczelni, jaką stanowią jej pracownicy, studenci, absolwenci oraz posiadana przez nich wiedza.

Uniwersytet Trzeciej Generacji jest modelem szkoły wyższej opartej na wartościach:

1. płynących z tworzenia wiedzy i stałym jej ulepszaniu,
2. wynikających z badań podstawowych, prac badawczo-rozwojowych, komercjalizacji wyników badań (wynalazki, patenty, licencje, znaki towarowe itp.),
3. z ustawicznego kształcenia i awansu naukowego pracowników,
4. ze zorientowania uczelni na potrzeby globalne,
5. z sieciowego i elastycznego zarządzania uczelnią.

W procesie zarządzania Uniwersytetem Trzeciej Generacji decydujące znaczenie w procesie zarządzania odgrywa „Centrum (obecnie Rektor i Senat)”, którego zadaniem jest wzmacnianie jednostek organizacyjnych (wydziały, instytuty, katedry). W procesie tym umiejętnością jest kierowanie się zasadami obowiązującymi w najlepszych uniwersytetach, tj. zasadą elastyczności, samoorganizacji, samoregulacji, podwójnej pętli, powiązań sieciowych, kreatywności, pracy zespołowej, interdyscyplinarności, nadmiarowości (redundacja); zob. Leja (2011), s. 16.

Tabela 3

Zasady zarządzania Uniwersytetem Trzeciej Generacji XXI wieku

Zasada elastyczności	Umożliwia, przy pomocy instrumentów ustawowych oraz instytucjonalnych nieobejmujących wszystkie zespoły/pracowników, wprowadzanie przez „Centrum” rozwiązań pogłębiających proces integracji uczelni. Elastyczność zapewnić można wprowadzając procedury dotyczące mechanizmów postępowania na wypadek różnych scenariuszy. Elastyczność powinna cechować liderów, którzy wiedząc, że warunki rzeczywiste znacznie różnią się od zaplanowanych, powinni dokonywać relatywnie szybkich i oczekiwanych zmian. Potrzeba elastycznego podejścia do zarządzania uczelnią nie zwalnia „Centrum” z procesu ustalania celów i odpowiednich działań, by je osiągnąć; zob. Jasiulewicz-Kaczmarek i Droźnyer (2011), s. 49–58.
Zasada samoorganizacji	Według 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; zob. Bradbum (1991), s. 37–41.

² Samoregulacją nazywa się umiejętność wykorzystywania wiedzy o prawach rządzących ludzkim zachowaniem do osiągnięcia celów, których urzeczywistnienie pomoże nam osiągnąć satysfakcję. Jak wiadomo, same intencje, w połączeniu z pozytywnym myśleniem są istotnymi fundamentami, lecz niestety nie są wystarczające, by osiągnąć zamierzony cel. By zrealizować wyznaczone plany, trzeba skupić się przede wszystkim na działaniu, gdyż jedynie jasno sprecyzowane cele pozwolą nam na dążenie do samodoskonalenia i osiągnięcia pożądaných rezultatów.

Tabela 3

Zasada samoregulacji	<p>Zasada samoregulacji² — umożliwia wykorzystanie wiedzy jawnej i ukrytej dla osiągnięcia założonych celów organizacji, zespołów badawczych, pracowników uczelni. W ramach regulatorów wewnętrznych na bazie konfiguracji informacji (nie tylko regulujących), pozyskiwanych z otoczenia, w organizacji powinien powstać wewnętrzny system samoregulacji, rozumiany jako wyodrębniony strukturalnie zespół reguł, np. procedur postępowania, umożliwiający przetworzenie każdej informacji w decyzję kierowniczą; zob. Szałucki (2012), s. 19.</p>
Zasada podwójnej pętli	<p>Uczenie się na zasadzie pętli podwójnej (uczenie się jak się uczyć), polega na podejmowaniu dodatkowych działań polegających na kwestionowaniu znaczenia podstawowych norm, polityk i procedur operacyjnych w związku ze zmianami otoczenia.</p> <p>A to z kolei wymaga:</p> <ul style="list-style-type: none"> – popierania i cenięcia otwartości, aktywności, współpracy, refleksyjności i samodzielności w myśleniu oraz swobody w przepływie informacji i wiedzy; to pozwala pogodzić się z błędami i niepewnością jako nieuchronną cechą życia w złożonym i burzliwym otoczeniu, – procesu planowania opartego nie tylko na jasno określonych celach, ale również na planowaniu tego, czego chce się uniknąć, czyli definiowaniu ograniczeń i kwestionowaniu ich, co sprzyja zwiększaniu przestrzeni możliwych do podjęcia działań, – przyjęcia systemu odpowiedzialności, który będzie sprzyjał przyjmowaniu przez pracowników i ich menedżerów postaw aktywnych, sprzyjających zespołowemu analizowaniu i rozwiązywaniu złożonych problemów, z poszanowaniem różnych punktów widzenia, a nie uciekania się do oszustw, niejasnego przedstawiania problemów lub minimalizowania ich wagi, jeżeli nie mogą sobie z nimi poradzić, tuszowania różnych przykrych spraw, upraszczania interpretacji itd., – pokonania przepaści pomiędzy teorii a rzeczywistością, czyli tym co ludzie mówią (teoria głoszona), a tym co robią (teoria użytkowa), aby możliwe stało się kwestionowanie teorii głoszonych oraz wartości i norm zakorzenionych w teorii użytkowej; zob. Wołoszyn (2009), s. 103.

Tabela 3

Zasada powiązań sieciowych	<p>Współpraca organizacji w ramach sieci partnerskich umożliwia ich uczestnikom efektywnie wykorzystać lepiej wykształconych, wyspecjalizowanych, utalentowanych i wykwalifikowanych ludzi, dotrzeć do wyższych unikalnych umiejętności pozwalających na przyspieszoną budowę wyjątkowego kluczowego potencjału, decydującego o sukcesie w realizacji przedsięwzięć, prowadzących do osiągnięcia przyjętego celu dla którego stworzono sieć, a także:</p> <ul style="list-style-type: none"> – dotrzeć do szerszego wachlarza wyspecjalizowanych organizacji i ich kluczowych procesów oraz najlepszych praktyk, – efektywnie korzystać z szybko rozwijających, rozszerzających się źródeł i możliwości zmobilizowania zasobów zlokalizowanych poza organizacją, – współpracować z tymi, którzy zapewniają naprawdę istotną, unikalną wartość, – uzyskać dostęp do nowej wiedzy poprzez rozwinięcie procesów uczenia się od innych partnerów oraz zdobywać lepszych umiejętności wspólnego rozwiązywania trudnych problemów społecznych, biznesowych między innymi dzięki lepszemu rozumieniu stojących przed organizacjami wyzwań i możliwości, – skutecznie łączyć wysiłki w budowaniu potencjału sieci dzięki skupieniu twórczych ludzi o odpowiednich kwalifikacjach o umiejętnościach kreatywnego działania w zakresie wyznaczania celów, zadań i sposobów ich rozwiązywania, – uzyskać dostęp do nowych źródeł informacji, rozszerzonej bazy danych i systemów informacyjnych, zapewniających przepływ informacji zarówno wewnątrz sieci organizacyjnej, jak i zewnątrz do sieci oraz współuczestnictwo wszystkich partnerów w wykorzystywaniu sieciowego systemu informacyjnego (wykorzystanie obiektywnego, zintegrowanego modelu dynamicznego, identyfikującego najistotniejsze funkcje i procesy występujące w sieci, zob. Nogalski i Dwojacksi (1998); Chmielarz (2000), s. 25.
Zasada interdyscyplinarności	<p>Opiera się na „burzeniu granic między dyscyplinami, a nie sumowaniu wiedzy. Wyrazem tego jest prowadzenie badań „nad” wybranymi fragmentami otaczającej nas rzeczywistości i ujmowanie ich w perspektywie różnych dyscyplin”; zob. Markowski (2012), s. 15.</p>
Zasada nadmiarowości (redukcji)	<p>Wskazuje, że nadmiar zbędnej lub szkodliwej ingerencji/regulacji pracy zespołów (np. zespołów naukowych, pojedynczych pracowników) prowadzi do niecelowego zużycia zasobów, bez możliwości uzyskania racjonalnych efektów, np. przydzielanie zespołom/pracownikom nowych zadań, nowego przedsięwzięcia badawczego, przy którym wymagana jest zmiana ról, kompetencji; zob. Leja (2011), s. 16.</p>

3. WNIOSKI I REKOMENDACJE

W toczących się współcześnie dyskusjach o szkolnictwie wyższym dominują dwa modelowe stanowiska. Jedno z nich zdecydowanie opowiada się za tradycyjnym modelem uniwersytetu, autonomią uniwersytetu, w której wolność

nauki rozumiana jako niezależność od polityki i gospodarki, dominuje teoretyczna aktywność, której praktyczne zastosowania stanowią tylko dodatek, jest kontynuacja modelu humboldtowskiego. Pogląd ten dominuje wśród przedstawicieli nauk humanistycznych.

Przedstawiciele drugiego modelowego poglądu (w tym przedstawiciele Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego) głoszą konieczność zmian na uniwersytetach, które mają na celu dostosowanie ich do zmieniających się warunków społecznych i gospodarczych. Oznacza to, że powinno się dążyć do praktycznego wykorzystania badań naukowych, co ma się przejawiać m.in. transferem wyników badań naukowych do gospodarki, współpracy uczelni ze światem biznesu.

Uniwersytet Trzeciej Generacji XXI wieku wymaga nowego modelu zarządzania, którego celem jest skuteczność współpracy z otoczeniem krajowym i międzynarodowym, badania naukowe spełniają warunki komercjalizacji, pracownicy nauki, studenci, absolwenci są zmotywowani do podejmowania wyzwań konkurencyjnych, a przedsiębiorczość jest elementem kultury akademickiej.

Sugerowane zmiany zarządzania uniwersytetem powinny prowadzić do wzmocnienia postaw przedsiębiorczych i innowacyjnych pracowników, studentów i absolwentów, uczynienie z postaw przedsiębiorczych obyczaju akademickiego. Dla realizacji tych zamierzeń koniecznym jest wzmocnienie potencjału innowacyjnych narzędzi przedsiębiorczości akademickiej, nazywanych innowacyjną infrastrukturą przedsiębiorczości akademickiej, do której zaliczamy programy i projekty wsparcia, instytucjonalne formy wspierania przedsiębiorczości akademickiej np. przedsiębiorstwa odpryskowe (spin off, spin out, akademickie inkubatory przedsiębiorczości AIP, biura karier, centra transferu technologii CTT, parki naukowo technologiczne PNT, i in.).

Uniwersytet Trzeciej Generacji XXI wieku powinien konkurować wartościami określającymi poziom innowacyjności, np. liczbą patentów zarejestrowanych w Światowej Organizacji Własności Intelektualnej, stosunkiem zgłoszeń patentowych do dotacji, odsetkiem patentów o zasięgu międzynarodowym, całkowitą liczbą cytowań związanych z patentami, wskaźnikami analizy wpływu patentu na dalszy rozwój badań, łączną liczbą artykułów naukowych dotyczących wynalazków, liczbą artykułów opracowanych przez naukowców z danej uczelni we współpracy z gospodarką.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewski B. (1989), *Wilhelm von Humboldt*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
Antonowicz D. (2005), *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa.
Bartnicka K., Szybik I. (2005), *Zarys historii wychowania*, Warszawa.

- Bradburn D.S. (1991), *Self-organization of non-numeric data sets*, Proceedings of IJCNN-91-Seattle International Joint Conference on Neural Networks, 8–14 July 1991, <http://ieeexplore.ieee.org/document/155145/> [dostęp: 28.07.2017].
- Chmielarz W. (2000), *Zagadnienia analizy i projektowania informatycznych systemów wspomagających zarządzanie*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Cwynar K.M. (2005), *Idea uniwersytetu w kulturze europejskiej*, *Polityka i Społeczeństwo*, nr 2.
- Czeżowski T. (1989), *O ideale uniwersytetu*, w: T. Czeżowski (red.), *Pisma z etyki i teorii wartości*, Wrocław, <https://pbn.nauka.gov.pl/polindex-webapp/browse/article/article-0c8771d1-81cc-42feb5a4-48c5d2a64f01> [dostęp: 28.07.2017].
- Czeżowski T. (1946), *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Toruń.
- Haberla M., Bobowski S. (2013), *Od uniwersytetu średniowiecznego do uniwersytetu trzeciej generacji*, *Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, nr 315.
- Hejwosz D.A. (2008), *Uniwersytet Humboldta czy wyższa szkoła zawodowa? — o potrzebie znalezienia równowagi między kształceniem akademickim i zawodowym*, *Egzemplifikacja niemiecka*, *Przegląd Pedagogiczny*, nr 2.
- Hessen S. (1931), *Podstawy pedagogiki*, Warszawa.
- Historia powszechna — Od imperium Karola Wielkiego do kryzysu XIV wieku* (2007), T. 8, Praca zbiorowa, Mediaset Group SA.
- Jasiulewicz-Kaczmarek M., Drożyner P. (2011), *Preventive and Pro-Active Ergonomics Influence on Maintenance Excellence Level*, in: M.M. Robertson (ed.), *Ergonomics and Health Aspects*, LNCS 6779, Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Kant I., *Spór fakultetów*, tłum. M. Żelazny (2003), Wydawnictwo Rolewski, Toruń.
- Leja K. (2011), *Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk.
- Lekka-Kowalik A. (2009), *Uniwersytet jako firma usługowa — szansa czy klęska?*, *Ethos*, nr 85–86.
- Markowski M.P. (2012), *Efekt inskrypcji. Jacques Derrika i literatura*, Bydgoszcz 1997, w: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, Kraków.
- Mazur M. (1988), *Przemiany w systemie szkolnictwa wyższego we Francji. Krytyczna analiza reformy 1968 r.*, w: M. Pastwa, M. Mazur, S. Kwiatkowski (red.), *Przemiany organizacyjne szkolnictwa wyższego*, PWN, Warszawa.
- Melosik Z. (2002), *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań.
- Moulin L., *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, przeł. H. Lubicz-Trawkowska (2002), Wyd. Marabut, Gdańsk-Warszawa.
- Newman J.H., *Idea uniwersytetu*, przeł. P. Mroczkowski (1990), PWN, Warszawa.
- Nogalski B., Dwojacket P. (1998), *Tworzenie struktur sieciowych jako wynik restrukturyzacji scentralizowanego przedsiębiorstwa*, *Przegląd Organizacji*, nr 4.
- Seńko W. (2001), *Jak rozumieć filozofię średniowieczną*, Antyk, Kęty.
- Stachowiak-Kudła M. (2012), *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Stróżewski W. (1992), *O idei uniwersytetu*, w: W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków.
- Szałucki K. (2012), *Przedsiębiorstwa transportowe. Warunki i mechanizmy równowagi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- The Middle Ages. An Encyclopedia for Students* (1996), W.C. Jordan. (ed.), t.4, New York: Charles Scribner's Sons.
- Tight M. (1988), *So What is Academic Freedom?*, in: M. Tight (ed.), *Academic Freedom and Responsibility*, Open University Press.
- Vetulani A. (1970), *Początki najstarszych wszechnic środkowoeuropejskich*, Wrocław.

- Wawak T. (2012), *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wissem J.G. (2009), *Uniwersytet Trzeciej Generacji. Uczelnia XXI wieku*, Wydawnictwo Zante, Wrocław.
- Wołoszyn J. (2009), *Zarządzanie wiedzą jako wieloetapowy proces generowania nowych wartości*, Roczniki nauk rolniczych, Seria G, t. 96, z. 2.
- Zins H. (1971), *Historia Anglii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.