
**KULTURA
i
SPOŁECZEŃSTWO**

POLSKA AKADEMIA NAUK
KOMITET SOCJOLOGII
INSTYTUT STUDIÓW POLITYCZNYCH
2014, nr 4

AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN
Uniwersytet Łódzki

CYWILIZACYJNE ZOBOWIĄZANIA PAŃSTWA I UNIWERSYTETU
— ROZWAŻANIA NA KANWIE DEBATY O ROLI HUMANISTYKI

„Idea uniwersytetu [...] prowadzi do przekonania, że jest on — jak w ogóle edukacja narodowa — dobrem publicznym. To oznacza wzajemne zobowiązanie uniwersytetu i państwa. Uniwersytetu — żeby był znakomity w nauczaniu i w badaniu, żeby właściwie odpowiadał na wyzwanie czasu, żeby nauczał odróżniania prawdy od nieprawdy i dobra od zła. Państwa — żeby szczerze łożyło na uniwersytet, bo to najbardziej rentowna ze wszystkich inwestycji i dlatego, że jest to jego powinność”.

Bronisław Geremek, *Po co nam uniwersytet**

O PERSPEKTYWACH W POSTRZEGANIU UNIWERSYTETU
— TYTUŁEM WPROWADZENIA

Początkowo w dyskursie naukowym dominowała filozoficzna refleksja nad uniwersytetem, która odwoływała się głównie do idei uniwersytetu i jego misji, relacji między nowożytnym państwem a uniwersytetem oraz zmian w obrębie samego uniwersytetu będących pochodną przemian społeczno-ekonomicznych na przestrzeni ostatnich dwustu lat. Z biegiem czasu zainteresowały się uniwersytetem nauki społeczne, zwłaszcza socjologia edukacji, na której gruncie

Adres do korespondencji: a.dziedziczak@uni.lodz.pl

* Odczyt wygłoszony 1 października 2000 r. z okazji 600-lecia odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego, „Gazeta Wyborcza”, 7 października 2000, cyt. za: Brzeziński 2008, s. 2.

badano również zagadnienia związane z tworzeniem polityki edukacyjnej i jej wpływem na reformy społeczne (Antonowicz 2012, s. 311–314). Obecnie uniwersytet, traktowany tu jako synonim publicznej instytucji szkoły wyższej, stanowi przedmiot interdyscyplinarnych i transdyscyplinarnych badań, często wchodzących w zakres szerszych badań nad szkolnictwem wyższym (*higher education research*) (zob. Teichler 2005, s. 447–469). Na świecie badania te znajdują pragmatyczne zastosowanie, gdyż pomagają w kreowaniu polityki edukacyjnej, a ich wyniki są wykorzystywane w praktyce edukacyjnej (zob. El-Khawas 2000, s. 37–46).

W czasach ponowoczesnych, których specyfiką jest — mówiąc słowami Zygmunta Baumana (2000, s. 9–11) — „rozmontowywanie ram i upłynnianie wzorców”, mamy do czynienia z „kryzysem odziedziczonych instytucji i odziedziczonych filozofii”, w tym uniwersytetu. Paradoksalnie, warunkiem przetrwania systemu uniwersyteckiego w pluralistycznym świecie „nieskoordynowanych potrzeb, samowytwarzających się możliwości i samozwielokrotniających się wyborów” jest jego wielogłosowość (Bauman 2000, s. 19). Przemysłenie i wyartykułowanie nowej roli uniwersytetów w świecie ponowoczesności wymaga zatem spojrzenia holistycznego i przekrojowego. Uniwersytetu nie można bowiem rozpatrywać z perspektywy monodyscyplinarnej, gdyż współczesny uniwersytet to: „[...] zmieniająca się na naszych oczach instytucja [...] w otoczeniu innych zmieniających się instytucji, osadzona w ewoluującym świecie, którego konturów pojedynczo żadna z tradycyjnych dyscyplin — historia, pedagogika, socjologia, ekonomia, politologia — nie jest w stanie uchwycić” (Kwiek 2010, s. 41). Mimo to w międzynarodowym dyskursie dotyczącym uniwersytetu króluje retoryka ekonomiczna, zgodnie z zasadami polityki opartej na dowodach umacniana badaniami empirycznymi. Natomiast tradycyjna retoryka nowoczesnego uniwersytetu, wynikająca z tradycji humanistycznych XIX i XX wieku, „jest wobec nowej pojęciowości globalnych i europejskich dyskusji całkowicie bezradna”, a „klasyczny dyskurs humanistyczny pozostaje w praktyce niemy” (Kwiek 2010, s. 43).

Dlatego pojawia się metodologiczne wyzwanie, a poniekąd też intelektualny wymóg, by dokładniej przyrzeć się temu, co łączy i odróżnia owe skrajne ujęcia uniwersytetu i jego powiązań z państwem. Dodać należy, iż w rodzimej debacie publicznej owa ekonomiczna płaszczyzna jest częściej eksponowana z racji atrakcyjności jej politycznego (w znaczeniu polityki edukacyjnej) lejtmotywu, jakim jest wpisywanie się w strategię rozwoju Unii Europejskiej (imperatyw budowania Europy Wiedzy, czyli społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy). Z kolei poletko humanistyczne uprawiane jest niejako w izolacji i przez względnie hermetyczną grupę zainteresowanych uniwersytetem badaczy (głównie pedagogów¹), którzy także stają w obronie atakowanych, ich

¹ Orędownikiem humanistycznego spojrzenia na instytucję uniwersytetu jest zwłaszcza Kazimierz Denek (zob. 2011a, 2011b).

zdaniem, tradycyjnych wartości, jednak ich apele są pozbawione dyskursywnej siły przebicia w debacie publicznej.

Owocem poszukiwań wspólnej płaszczyzny dla wyżej wspomnianych ujęć dyscyplinarnych jest schemat analityczny wychodzący od swoistej metaperspektywy, to jest perspektywy cywilizacyjnej, która jako klamra mogłaby spajać rozbieżne punkty widzenia dotyczące percepcji współczesnej roli uniwersytetu. Cywilizacja jest tu rozumiana przeze mnie jako wielki system społeczny złożony z wielu podsystemów, takich jak państwo, relacje międzynarodowe, gospodarka, nauka i technika, religia oraz kultura. Jest to podejście stopniowalne, dopuszcza zarówno pluralizm cywilizacyjny (cywilizacje partykularne), jak i cywilizacyjny monizm (cywilizacja uniwersalna). Nie wdając się jeszcze w tym miejscu w rozważania natury historiozoficznej nad cywilizacjami warto podkreślić jedynie, iż połączenie elementów pluralizmu i monizmu wyraża afirmację uniwersalizmu (Modrzejewski 2004, s. 25–26), za którym kryje się zarówno uniwersalizacja wartości jakiejś cywilizacji partykularnej (np. zachodniej, wtedy mówimy o westernizacji), jak i istnienie w świecie jakichś wartości ogólnoludzkich. Zgodnie z tym rozumowaniem zasadne jest postrzeganie roli uniwersytetu przez pryzmat owego uniwersalizmu, co nie tylko nadaje tego typu refleksji rangę filozoficzną, ale też okazuje się socjologicznie przydatną ramą analityczną rozważań nad zjawiskiem globalizacji i towarzyszącej mu dyfuzji wartości cywilizacyjnych. Proponowany schemat eksponuje zatem szeroką perspektywę kulturowo-filozoficzno-pedagogiczną, konfrontując ją z ekonomiczno-politycznym wymiarem przemian oraz konsoliduje oba ujęcia w postaci socjologicznego komentarza do procesów modernizowania przez państwo polskich uniwersytetów, wszystko to oparte na obszernej kwerendzie literaturowej. Jednocześnie jest to próba scalenia najważniejszych kontekstów funkcjonowania instytucji akademickich wskazywanych w polskiej literaturze przedmiotu. Literatura ta domaga się bowiem interdyscyplinarnej rewizji, a to z uwagi na cel, jakim jest ocena szans rozwoju cywilizacyjnego Polski dzięki uczelniom, tak pożądanego obecnie przez gremia rządowe/ministerialne.

Zarysowane wyżej rozważania służą sformułowaniu dwóch zasadniczych pytań. Po pierwsze, czy wynikające z obecnie reformowanego systemu szkolnictwa wyższego wzajemne zobowiązania państwa i uczelni mają szansę zapewnić Polsce tak pożądaną przez reformatorów efekt modernizacyjny? Po drugie, czy w tym pędzie modernizacyjnym jest szansa na zachowanie wypracowanej przez stulecia uniwersalnej, opartej na humanistycznych wartościach, misji uniwersytetu? Czy państwo wspiera te wartości czy raczej się ich wypiera, forsując działania służące wzrostowi gospodarczemu generowanemu z pomocą uczelni? Spełnienie obu tych postulatów rozwoju — ekonomicznego i humanistycznego — mogłoby ostatecznie świadczyć o wyborze optymalnej dla Polski drogi modernizacji prowadzącej do niekwestionowanego, bo spełniającego ideał uniwersalizmu, awansu cywilizacyjnego.

AKADEMICKA DYSKUSJA O ZNACZENIU HUMANISTYKI
W POLSCE I NA ŚWIECIE

Inspiracją do poniższych rozważań stały się działania środowiska akademickiego w Polsce ukierunkowane na obronę humanistycznych wartości w kształceniu uniwersyteckim i w uniwersyteckich badaniach naukowych. Od kilku lat dyskutuje się szeroko te kwestie, zwłaszcza przy okazji wdrażania reformy szkolnictwa wyższego w Polsce, jednak w ostatnich trzech latach debata w obronie humanistyki przybrała bardziej zdeklarowany charakter². Trudno powiedzieć, czy działania te są efektem własnej spontanicznej inicjatywy polskiego środowiska akademickiego, czy też stanowią konsekwencję aktywności światowych środowisk naukowych. Wystarczy przywołać dwa przykłady — otóż w 2012 roku organizacja zrzeszająca naukowców *Academia Europea* ogłosiła dokument *Academia Europea Position Paper on the Situation of the Humanities and Social Sciences in Europe*³, a w 2013 roku *American Academy of Arts and Sciences* opublikowała raport pt. *The Heart of the Matter: The Humanities and Social Science for a Vibrant, Competitive, and Secure Nation*⁴. W widoczny sposób i w Polsce, w toku inicjatyw oddolnych, zintensyfikowano dążenia do apologii humanistyki. W 2013 roku zawiązał się Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej⁵, który ma na celu integrację środowisk na rzecz przezwyciężenia kryzysu nauki instytucjonalnej, zwłaszcza humanistyki. W obronie nauk humanistycznych i społecznych wystąpiła też Polska Akademia Nauk, która stoi na stanowisku, iż obowiązkiem państwa jest troska o wykształcone i zdolne do refleksji społeczeństwo, co jest tożsame z troską o los nauk humanistycznych i społecznych⁶. Coraz bardziej nagłaśniana w debacie publicznej sprawa humanistyki odbiła się echem w publicystyce. W lutym 2014 roku na łamach „Tygodnika Powszechnego” dowodzono, iż przyszłość leży w rękach humanistów i tylko humanistyka może nas ocalić przed utratą człowieczeństwa⁷. Z kolei w majowym numerze 2014 roku „Forum Akademickiego” dyskutowano między innymi kwestię kondycji i percepcji humanistyki oraz jej relacji z innymi naukami. Wśród opinii na ten temat interesujące było zwłaszcza zwrócenie uwagi na fakt, iż w polityce rozwoju Unii Europejskiej pojawiło się przekonanie, że cywilizacyjnej przyszłości Europy nie można uzależniać jedynie od rozwoju technologii i przedsiębior-

² Chodzi o list otwarty prof. Mariusza Czubaja do minister Barbary Kudryckiej z listopada 2011 roku w sprawie postępującej gettyzacji nauk humanistycznych i społecznych, który podpisało ponoć ponad pięćset osób (zob. Bilewicz, Lewicka 2011).

³ http://www.acadeuro.org/fileadmin/user_upload/publications/press_releases/Humanities_and_Social_Sciences_paper_to_the_Commission_Jan_2012_Fin_...pdf

⁴ http://www.humanitiescommission.org/_pdf/HSS_Report.pdf

⁵ [komitethumanistyki.pl](http://www.komitethumanistyki.pl)

⁶ <http://www.knok.pan.pl/>

⁷ Zob. artykuły w ramach tematu przewodniego „Tygodnika Powszechnego”, nr 8 (3372) z 23 lutego 2014: „Przyszłość w rękach humanistów”.

czości, gdyż znaczenie dla tej przyszłości mają również nauki humanistyczne i społeczne, o czym świadczy europejska koncepcja Grand Challenges (Bolecki 2014, s. 20). Wiele głosów opowiadających się po stronie humanistyki można było też usłyszeć w trakcie Kongresu Kultury Akademickiej, który odbył się w Krakowie w marcu 2014 roku, a którego hasło brzmiało: „Idea uniwersytetu — reaktywacja”⁸. Dość powiedzieć, iż misją Kongresu miało być „wyartykułowanie protestu przeciwko zarzuceniu idei uniwersytetu na rzecz źle pojmowanej nowoczesności”, o czym pisał w zapowiedzi tego przedsięwzięcia Piotr Sztompka (2013a). Uczestnicy Kongresu dyskutowali zatem między innymi ideę uniwersytetu i dydaktyki uniwersyteckiej, etosu akademickiego, relacji między wykładowcą i studentem, kwestię polityzacji i ideologizacji uniwersytetu, jego komercjalizacji i „finansjalizacji”, patologii życia uniwersyteckiego. Jeśli weźmie się pod uwagę wypowiedzi na temat myśli przewodniej tych wszystkich dysput, to nasuwa się wniosek, iż polskim obrońcom humanistyki nieobce są poglądy zachodnich myślicieli na ten temat. Warto je tu krótko zrelacjonować.

Przywoływaną w tytule humanistykę można rozumieć bardzo szeroko⁹, zarówno jako nauki humanistyczne i ich akademicki dorobek, jak i jako kształcenie humanistyczne¹⁰, którego bronią intelektualiści (Marquard, Nussbaum, Rorty, Fish) przywoływani przez Michała Markowskiego w artykule *Humanistyka: niedokończony projekt* (2011). Autor ten komentując „ferwor, z jakim dyskutuje się dziś kwestie nauk humanistycznych” (aczkolwiek częściej w Ameryce niż w Polsce) kwituje ową dyskusję stwierdzeniem o „kryzysie instytucjonalnej legitymizacji”, który liczy sobie już ponad dwadzieścia lat. Co istotne, Markowski utożsamia kryzys humanistyki z obciążeniem przez państwo wydatków na jej rozwój, czyli z kryzysem legitymizacji — upadkiem dotychczasowego jej uzasadnienia (Markowski 2011, s. 22). Stawia przy tym pytanie o to, czy nauki te mają jakąkolwiek misję do spełnienia (Markowski 2011, s. 13–14). Nie wdając się w szczegółowe ani krytyczne referowanie poglądów autora, należy wspomnieć przede wszystkim o takim wskazywanym przez niego ujęciu humanistyki, według którego jest ona swoistym dobrem autonomicznym, niepowiązanim z żadną zewnętrzną celowością (Fish). Inni przytaczani intelektualiści misji humanistyki doszukują się wskazując na jej kompensacyjną rolę, czyli „kompensowanie tego, co ulega degradacji za sprawą światopoglądu naukowego” (Marquard), czy też na rolę stymulującą, gdy humanistyka stanowi

⁸ kongresakademicki.pl/dzial/teksty-nadeslane/

⁹ Można ją rozumieć jeszcze szerzej — jako „ogólną refleksję odnoszącą się do spraw ludzkich” i mającą zastosowanie w nauce publicznej (wyróżnionej obok nauki akademickiej i praktycznej) w formie społecznej wrażliwości dochodzącej do głosu w debacie publicznej niezależnie od tego, jaką dyscyplinę naukową się reprezentuje (zob. Gajda 2014).

¹⁰ Henryk Markiewicz (2012, s. 294–299) krytykuje brak rozróżnienia między kształceniem humanistycznym (*humanities*) a naukami humanistycznymi traktowanymi jako działalność badawcza twierdząc, iż światowi intelektualiści bronią jedynie tego pierwszego.

środek do „powiększania siebie przez zwiększenie naszej wrażliwości i naszej wyobraźni” (Rorty). Najbardziej pragmatyczne zadanie nauk humanistycznych wskazuje Martha Nussbaum w książce *Non for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2010), w której pisze wprost o potrzebie kształcenia przez uniwersytety trzech umiejętności niezbędnych współczesnym demokratycznym społeczeństwom: krytycznego myślenia, przyjmowania postawy „obywatela świata” i empatycznego zrozumienia innych (Markowski 2011, s. 15–21). Tym samym, kontynuując swoje rozważania z książki *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, występuje ona w obronie kształcenia ogólnego i edukacji humanistycznej, bez których ludzie „stają się osobiście i politycznie zubożali, bez względu na poziom ich przygotowania zawodowego” (Nussbaum 2008, s. 317). W *Non for Profit* Martha Nussbaum kryzys humanistyki, a raczej światowy kryzys edukacji, nazywa „cichym kryzysem”, który niczym nowotwór w dłuższej perspektywie czasowej niszczy przyszłość demokratycznej samorządności. Krytykuje przy tym krótkowzroczność decydentów (*policy-makers*) kultuwujących w kształceniu utylitarność wąskich umiejętności i niedoceniających imaginatywnego, kreatywnego i krytycznego aspektu humanistycznego nauki i nauk społecznych (Nussbaum 2010, s. 1–2).

Analogiczny do powyższych stanowisk wydzwięk ma przywołana przez Allana Blooma w książce *Umysł zamknięty* ogólnikowa teza, że „bez humanistyki nie będziemy cywilizowani” (aczkolwiek autor podaje ją w wątpliwość ze względu na relatywizm określenia „cywilizowany”) (Bloom 1997, s. 447). Ubolewając pod koniec lat osiemdziesiątych nad zapaścią intelektualną amerykańskiego szkolnictwa wyższego, utożsamiał ją z kryzysem na szczytach nauki, który był dla niego równoznaczny z kryzysem naszej cywilizacji (Bloom 1997, s. 414). Wskazywał przy tym na deprecjonowanie wiedzy humanistycznej hołdującej idei kształcenia ogólnego (edukacji liberalnej) oraz na ideologizację uniwersytetów, zbyt mocno ulegających wpływowi politycznym. Pisząc o rozkładzie uniwersytetu i o poszczególnych działach wiedzy, Bloom zwracał uwagę, iż humanistyka jest specjalizacją (tzn. „woli ona zachowywać się tak, jakby była tylko specjalizacją”) trwającą przy pytaniach o całość, jakich nie uznaje reszta uniwersytetu (Bloom 1997, s. 446). Co więcej, przypisywał winę za zły stan szkolnictwa wyższego „głębszemu brakowi wiary w powołanie uniwersytetu” (Bloom 1997, s. 337). I choć w swych ocenach szkolnictwa wyższego i postulatów względem uniwersytetu autor ten był dość radykalny, główne przesłanie jego książki, promującej ideał człowieka wykształconego w duchu ogólnym¹¹,

¹¹ Koncepcja człowieka wykształconego (*the educated person*), także w odniesieniu do kształcenia ogólnego (i edukacji liberalnej), była podnoszona już w latach sześćdziesiątych–siedemdziesiątych XX wieku na gruncie filozofii edukacji przez Richarda Stanleya Petersa (zob. Cuypers, Martin 2013). Także w polskiej filozofii dyskutowano tę kwestię, aczkolwiek odnoszono ją do rodzimych, wówczas jeszcze socjalistycznych, warunków. Bogdan Suchodolski (2006a, s. 149), pisząc w latach osiemdziesiątych o modelu wykształconego Polaka, podkreślał potrzebę kształcenia ogólnego

jawi się jako przesłanie uniwersalne i ponadczasowe, można by rzec za autorem — jako przesłanie filozoficzne.

Posiłkując się metaforami Blooma (1997, s. 451–452) warto się zastanowić, czy owo podejście filozoficzne, z którego niegdyś powstał uniwersytet i nauki, zarezerwowane jest wyłącznie dla „zdetronizowanej” humanistyki? Czy możliwe jest wykorzystanie architektonicznej funkcji filozofii, która posiadała plany całej budowli, do dalszego i szerszego projektowania i porządkowania systemu edukacji i nauki? Czy przeciwnie — należy uznać, iż „filozofia przestała konceptualizować instytucję uniwersytetu: dawać jej filozoficzne podstawy, ugruntowywać jej misję, scalać jej dyskursy czy (jak kiedyś) jej fakultety” (Kwiek 2002¹²)? Czy na dobre pogodzić się z jej (i całej humanistyki) znikomą rolą w podporządkowanej gospodarczemu utylitaryzmowi epoce globalnej?

DWIE KULTURY UNIwersYTETU I DWIE CYWILIZACJE

Cywilizacyjnej roli uniwersytetów nie sposób analizować w oderwaniu od stadiów rozwoju ludzkości, których istotą jest stopniowe przechodzenie od jednego etapu rozwoju do kolejnego (ewolucja społeczeństwa industrialnego w społeczeństwo postindustrialne czy społeczeństwa nowoczesnego w społeczeństwo ponowoczesne). Wiąże się to z nadaniem wiedzy całkiem nowego znaczenia. Oto bowiem wiedza zastąpiła tradycyjne czynniki produkcji — ziemię, pracę i kapitał, co implikuje traktowanie jej jako zasobu ekonomicznego. Pojawiła się ona w centrum procesu produkowania bogactwa, czyniąc z uniwersytetów źródło bogactwa narodów (Warsh 2012¹³). Paradoksalnie jednak

nego, które potrzebne jest społeczeństwu „zarówno dla utrwalania i pogłębiania integracji narodu, jak i dla rozwijania jego sprawności we wszystkich dziedzinach gospodarki i kultury”. Twierdził również (Suchodolski 2006a, s. 151), iż „wykształcenie powinno być pomocne w uzyskiwaniu przez jednostkę umiejętności życia”, która to umiejętność nie wiąże się z potrzebami i sukcesami materialnymi, ale z potrzebami oraz aspiracjami osobistymi i egzystencjalnymi. Na konieczność „przygotowania do życia” przez edukację wskazuje też Zygmunt Bauman (2000, s. 19).

¹² Marek Kwiek (2000) pisząc o zmierzchu nowoczesnego uniwersytetu zaznaczał, iż w epoce późnej nowoczesności i w erze globalizacji coraz trudniej filozoficznie wyklądać sens przypuszczalnego przechodzenia do nowej formy uniwersytetu. Następnie ostrzegł przed skutkami sytuacji, w której odideologizowany uniwersytet nie znajduje nowego miejsca w kulturze i poddaje się logice ekonomii. Po dekadzie od napisania tych słów nadal nie wiadomo, dokąd zaprowadzi instytucję uniwersytetu nowy rozdział jego ewolucji (Kwiek 2010, s. 331), warto jednak snuć na ten temat rozważania natury filozoficzno-kulturowej.

¹³ Znaczeniu wiedzy i innowacji we współczesnych procesach wzrostu gospodarczego (innymi słowy: ekonomii wiedzy) poświęcona jest książka Davida Warsha *Wiedza i bogactwo narodów. Historia odkrycia ekonomicznego* z 2006 roku. Jest w niej mowa o nowej teorii wzrostu, powiązanej z odkryciami naukowymi, które powstają w wyniku intensywnej konkurencji intelektualnej pomiędzy małymi grupami badaczy pracujących w rywalizujących ze sobą uniwersytetach. Autor postuluje ponowne przemyślenie instytucji edukacyjnych, tak aby były bardziej wydajne, uważa bowiem, że zasoby ludzkie i technologiczne wymagają do pewnego stopnia aktywnego zarządzania ze strony rządu. Prognozuje wzrost znaczenia polityki edukacyjnej.

— będąc niepodobnym do żadnych innych zasobów lub aktywów narzędziem kapitałowym w systemie rewolucyjnego bogactwa, wiedza wymyka się kategoriom ekonomicznym (Toffler, Toffler 2007, s. 129–132), co daje powód do namysłu nad innym niż czysto koniunkturalne uzasadnianie jej roli we współczesnym świecie.

Uniwersytety, w epoce nowoczesności i rozwoju przemysłowego pełniące rolę ośrodków wiedzy coraz bardziej znaczących dla rozwoju społeczno-gospodarczego, w efekcie dyktatu postępu naukowo-technicznego i determinizmu ekonomicznego (i rzecz jasna masowości kształcenia) coraz częściej postrzegane są jako fabryki wiedzy — lub z racji dominacji konsumpcji nad produkcją — supermarkety/hurtownie wiedzy. Owa reorientacja uniwersytetów, na Zachodzie postępująca już od kilku dekad, w Polsce — ze względu na konieczność nadrabiania cywilizacyjnego opóźnienia w stosunku do rozwiniętych krajów europejskich — częściowo została odroczone. W efekcie tego przyhamowania zmian przebiega ona teraz w sposób skumulowany, ale też niejako o krok do tyłu wobec pewnych korekt w globalnym myśleniu o uniwersytetach. Z jednej strony mamy do czynienia z wieloletnią żywiołową i niekontrolowaną ekspansją rynku usług edukacyjnych ukierunkowanego na uczelnie typu „supermarkety” (szczególnie rozległą z racji ogromnego sektora niepublicznych szkół wyższych). Z drugiej strony pojawia się spóźniony swoisty interwencjonizm państwa, w postaci zabiegów modernizacyjnych służących kreowaniu uczelni typu „fabryka wiedzy”, tudzież „fabryka fachowców” (nadal jednak są to „fabryki” nie dość efektywne i wydajne). Oczywiście oba zasygnalizowane procesy transformacji uczelni (można by rzec: ta samoistna i ta odgórnie narzucona) budzą określone reakcje środowiska akademickiego, zwłaszcza tej jego części, która hołduje tradycyjnej idei uniwersytetu wciąż traktowanego jako świątynia wiedzy. Czy zatem w obliczu supremacji rynku tradycyjny wymiar uniwersytetu musi być skazany na odrzucenie jako nieprzystające do nowych czasów uosobienie archaicznego skostnienia tej instytucji? A może istnieje jednak jakaś ontologiczna metarama, która pozwalałaby pogodzić swego rodzaju *sacrum* i *profanum*¹⁴ w myśleniu o uniwersytetach?

Lektura, ta pobieżna i ta bardziej wnikliwa, tekstów na temat przemian uniwersytetów czy szerzej — systemu (ale też rynku) edukacji wyższej — pozostawia wrażenie, że mamy do czynienia z dwoma całkiem odmiennymi sposobami widzenia zmian i ich konsekwencji, przewidywalnych ze względu na znane powszechnie globalne i unijne trendy¹⁵. W dyskusjach nad prze-

¹⁴ Według RONALDA BARNETTA, wybitnego brytyjskiego badacza szkolnictwa wyższego, w świecie „superzłożoności” współczesne uniwersytety można uznać za połączenie kościoła (*sacrum*) i supermarketu (*profanum*), o czym wspomina Daria HEJWOSZ (2008, s. 49) pisząc o komercjalizacji uniwersytetu.

¹⁵ Ich wskazywaniem zajmują się od lat wielkie organizacje międzynarodowe, takie jak OECD, UNESCO, Bank Światowy.

szołością, terażniejszością i przyszłością uczelni przeciwstawiane są sobie dwa porządki, dwie logiki, tudzież dwa rodzaje dyskursu, które można spuentować następująco: rynkowy pragmatyzm i humanistyczny idealizm¹⁶. Uważny obserwator debat dotyczących uniwersytetu dostrzeże więcej odmian opisu wyłaniających się „formacji” reprezentujących dwa antagonistyczne sposoby postrzegania świata i formuły uniwersytetów w tym świecie, to jest uniwersytetu tradycyjnego i uniwersytetu przedsiębiorczego (lub uniwersytetu jako przedsiębiorstwa). Jednym z takich opisów jest wypowiedź Piotra Sztompki (2014) podczas Kongresu Kultury Akademickiej na temat dwóch kultur zderzających się na gruncie współczesnego uniwersytetu — wspólnotowej kultury akademickiej i kultury korporacyjnej, które autor przeanalizował, uwzględniając dziesięć różnych aspektów funkcjonowania tej instytucji. Opisał szereg dysonansów wynikających ze zróżnicowania kultury uniwersytetu, dotyczących: tożsamości naukowców i studentów, charakteru powiązań w instytucji uniwersytetu, motywacji uczestnictwa w instytucji uniwersytetu, sposobów egzekwowania reguł, warunków i trybu pracy, wymagań roli społecznej i kariery, miary efektów pracy, charakteru hierarchii w instytucji, strategii reprodukcji i kontynuacji instytucji oraz misji edukacyjnej. Winę za kryzys współczesnego uniwersytetu przypisał erozji tradycyjnej roli uniwersytetu i coraz większej ingerencji obcej uniwersytetowi kultury korporacyjnej. Poza diagnozą stanu rzeczy zaproponował też terapię, która ma się opierać na „odrodzeniu kultury akademickiej na nowe czasy” w warunkach szerokiej środowiskowej debaty¹⁷ przez pewną „koncesję” na rzecz kultury korporacyjnej. Czyż jednak nie jest utopią, a na pewno uproszczeniem, jedna z odmian tej koncesji, czyli propozycja ścisłej segregacji pionu naukowo-dydaktycznego w uniwersytecie (regulowanego przez kulturę akademicką) oraz pionu administracyjno-organizacyjnego (rządzonego przez kulturę korporacyjną)? Czyż takie odizolowanie obu kultur od siebie nie pogłębi przepaści między nimi i nie rozjątrzy konfliktów?

Zakreślenie filozoficznego tła pozwoli wskazać głęboko sięgające korzenie diskutowanych i analizowanych systemów wartości leżących u podstaw argumentacji obu kultur czy formacji. Być może pozwoli też dostrzec warunki dopełniania się owych racji. Logiki obu formacji są wszakże pochodną faktu, iż „potrzeba oraz załączki postępu cywilizacyjnego ujawniają się zarówno w sferze materialnej, jak i duchowej” (Kleer 2011, s. 308). W tym kontekście przywołać by należało wizję przyszłości Bogdana Suchodolskiego (2006b, s. 218–

¹⁶ Ireneusz Białecki, pisząc o polityce edukacyjnej w przypadku szkół wyższych, również zauważa dwa nurty w debacie nad edukacją, które nazywa technicznym i krytycznym. Pierwszy to nurt promujący efektywność, instrumentalizację i racjonalizację postulowaną przez organizacje międzynarodowe (który trafnie określa przemiany w szkolnictwie niż kategoria urynkwienia i uniwersytetu jako przedsiębiorstwa). Nurt krytyczny niejako przygląda się pierwszemu i ujmuje go w kategoriach przymusu i dominacji (zob. Białecki 2010).

¹⁷ Kongres Kultury Akademickiej trudno uznać za przejaw szerokiej debaty — charakteryzowała go bowiem precyzyjnie określona misja, obszary tematyczne i dobór referentów.

–229), skoncentrowaną na dwóch cywilizacjach: cywilizacji rozwoju naukowo-technicznego i gospodarczego oraz humanistycznej cywilizacji wartości. Łączy je niewątpliwie pewien uniwersalizm, tak typowy dla refleksji ontologicznej, o którym była mowa na początku. Uniwersalizm pierwszej formy cywilizacji wynika z takich samych w różnych krajach czynników i zasad rozwoju (lub upadku) nauki, gospodarki i konsumpcji. Jest to cywilizacja kosmopolityczna, ujednolicona, masowa, pragmatyczna i konsumpcyjna, nastawiona na osiągnięcie zmaksymalizowanej jakości życia. Takiej cywilizacji Bogdan Suchodolski przeciwstawia wizję cywilizacji typu humanistycznego. Jej uniwersalizm kryje się w tożsamości rodu ludzkiego — w uniwersalnych wartościach będących podstawą głębszych i silniejszych więzi między ludźmi niż jakakolwiek organizacja. Jest to cywilizacja życia pogłębionego, nieustannie doświadczająca jedności kultury (kultury europejskiej) w całym jej różnorodnym humanistycznym bogactwie, powstałym na gruncie religii i mitologii, filozofii, nauki i sztuki. Wymaga ona jednak skoncentrowania na humanistycznej eksploracji dziejów oraz prowadzenia dialogu między historycznymi i współczesnymi kulturami świata. Innymi słowy, w pierwszym przypadku mowa jest o monolite cywilizacji wspólnej, ale powierzchownej i obcej wszystkim, w drugim — o cywilizacji duchowej będącej wyrazem wszystkich wartości ludzkich i świadectwem wielkiej jedności stwarzanego przez ludzi świata.

Omawiane dwa dyskursy szkolnictwa wyższego mają zakotwiczenie właśnie w tych dwóch charakterystykach cywilizacji uniwersalnych. Przyjęcie ich za punkt odniesienia pozornie wzmacnia argumentację każdej ze stron, pogłębiając wątpliwości co do możliwości wskazania dróg pojednania między zwolennikami fabryki wiedzy i świątyni wiedzy.

ANTAGONIZM CZY SYMBIOZA TRADYCJI I POSTĘPU W UNIWERSYTECIE?

Cóż takiego kryje się w tych sprzecznych dyskursach, co nie daje się pogodzić i powoduje już nawet kryzysową eskalację konfliktu? Dla socjologa wspomniane dyskursy są pochodną różnych systemów aksjologicznych, które w konsekwencji prowadzą do poparcia różnych wzorów i praktyk postępowania. W modelu uniwersytetu badawczego Humboldta liczył się tradycyjny porządek wartości intelektualno-etycznych¹⁸, w modelu uniwersytetu przedsiębiorczego coraz bardziej ekspansywny staje się porządek wartości ekonomiczno-technicznych. Sztandarowe hasła pierwszej „formacji” to: ideały, war-

¹⁸ Sensem istnienia uniwersytetu w modelu Humboldta było ukazywanie jedności wiedzy rozsianej w różnych dyscyplinach oraz jedności moralności i politycznej sprawiedliwości poprzez filozoficzną metanarrację, która mówiła o sprawowaniu przez uniwersytet pieczy nad całością (Żardecka-Nowak 2012, s. 178). Tym samym filozofia (czy szerzej — humanistyka) nadawała sens istnieniu uniwersytetu. Dla filozofa współczesny uniwersytet poddany dyktatowi racjonalności instrumentalnej jest uniwersytem bez idei (Żardecka-Nowak 2012).

tości uniwersalne, prawda, etyka, autonomia, autorytet, wolność, krytycyzm. Druga „formacja” manifestuje zaś racjonalizm, użyteczność, efektywność, mierzalność, rozliczalność, elastyczność, innowacyjność. Lista ta mogłaby być dłuższa, a studia nad oboma dyskursami bardziej pogłębione¹⁹, jednak myślą przewodnią tych rozważań jest dociekanie natury rozdzwiewku między pokrótce zarysowanymi opcjami. Socjologiczna analiza dyskursu szkolnictwa wyższego dowodzi bowiem, że niemożność uzgodnienia tych systemów rodzi napięcia między nimi, a nieporozumienia te mają charakter nieprzekraczalnych barier (Biały 2009, s. 32–33). Co więcej, obserwowana w debacie dychotomia porządków bywa też interpretowana, w sensie politycznym, dużo bardziej radykalnie. Mowa tu o opozycji opcji tradycjonalistycznej i modernistycznej (Drozdowicz 2004) lub przeciwstawieniu sobie dyskursu konserwatywnego czy też zachowawczego dyskursowi postępowemu i emancypacyjnemu (zob. Bendyk 2010; Sowa, Szadkowski 2011).

Tymczasem w ponowoczesnej sytuacji obecnego kryzysu uniwersytetu (i państwa), gdy w ofensywie są procesy utowarowienia wiedzy i urynkowania edukacji, konieczna jest, mówiąc słowami Zygmunta Baumana (2000, s. 16–17), „metazmiana”. Oznacza ona rewizję strategicznych celów instytucji akademickiej i reguł ich osiągania. Nie wystarczy bowiem opowiedzieć się za jedną z dwóch możliwych strategii — całkowitego podporządkowania się kryteriom rynku (kreowanie uniwersytetów-fabryk/supermarketów) lub wycofania się z gry rynkowej i skrycia w zaciszu wolnej od rywalizacji i komercji twierdzy (utrzymywanie uniwersytetów-świątyni/wież z kości słoniowej). Wszakże obie strategie oznaczają kapitulację... Nie sprzyja temu nawoływanie do stawienia tamy powodzi neoliberalizmu, do zwarcia frontu oporu i walki z urynkowaniem oraz wypracowywania przeciwstrategii, co wprost czyni Ryszard Pachociński (2004, s. 55–57).

Można odnieść wrażenie, iż retoryka kryzysu uniwersytetu w dyskursie humanistycznym niejako nadaje temu terminowi moc legitymizującą impas w poszukiwaniu konstruktywnych rozwiązań w zakresie pogodzenia zapędów drapieżnego kapitalizmu z dostojeństwem tradycji²⁰. Jednak dostrzeżenie źródła kryzysu tożsamości uniwersytetu w kryzysie tożsamości człowieka, nieprzystosowanego, podobnie jak całe społeczeństwa, do zmiennej i nieprzewidywalnej ponowoczesnej rzeczywistości (Semków 2003, s. 48–49), prowadzi do wnio-

¹⁹ Pewną próbę opisanie obu dyskursów zawarłam w tekście pt. *Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej — szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym*, „Societas Communitas” (w druku).

²⁰ Polscy humaniści, sięgając do skarbnicy tradycji, bardzo często przywołują tekst z 1933 roku, autorstwa Kazimierza Twardowskiego (2008), zatytułowany *O dostojeństwie uniwersytetu*. Otóż w tym przesłaniu sprzed osiemdziesięciu lat uniwersytet jawi się dosłownie jako świątynia wiedzy — instytucja niezawisła duchowo, pełniąca doniosłą funkcję służenia prawdzie obiektywnej. „Dostojeństwo” uniwersytetu stało się dzięki tym przywołaniom niejako sztandarem dyskursu humanistycznego, który jednak nie wnosi nic konstruktywnego do debaty o uniwersytecie współczesnym.

sku, iż kryzys uniwersytetu jako cecha immanentna naszych czasów wymusza poszukiwania sposobu radzenia sobie z nieprzystosowaniem. Jak pisze Ronald Barnett (2004, s. 72), obecnie w obliczu rosnącej „superzłożoności” świat potrzebuje uniwersytetu bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, gdyż to uniwersytet pomaga w radzeniu sobie z niepewnością.

Nie wchodząc w szczegóły licznych rozważań, które humaniści snują wokół kryzysu tradycyjnego uniwersytetu, należy zgodzić się z faktem, iż z całą pewnością mowa jest o zmierzchu pewnej jego formy, formy silnie związanej z ideą państwa narodowego (państwa, które łożyło na uniwersytety). Procesy globalizacji kulturowej i gospodarczej osłabiają jednak te więzi (Antonowicz 2005; Kwiek 2010; Solska 2011). Bill Readings w książce *University in Ruins* (1996) używa określenia „uniwersytet posthistoryczny”, aby podkreślić utratę przez uniwersytet historycznej misji podtrzymywania kultury narodowej („uniwersytet kultury”), w zamian za otrzymanie szansy przetrwania w imię potrzeb rynku („uniwersytet doskonałości” w znaczeniu wydajności i efektywności ekonomicznej) (Kwiek 2010, 365; Solska 2006; Pluciński 2006). Teoretycznie rzecz ujmując, instytucja uniwersytetu przejść musi z płaszczyzny ideowej na płaszczyznę funkcjonalną i instytucjonalną, która jest znacząco uwarunkowana przez jego relacje z otoczeniem. Pod wpływem presji zewnętrznej uczelnia musi zapewniać sobie stale równowagę między tymi płaszczyznami (Woźnicki 1998, s. 148).

W ponowoczesnym uniwersytecie koegzystencja tradycji i postępu jest nie tylko możliwa, ale i nieodzowna. Jak twierdzi Dominik Antonowicz (2005, s. 38): „Tradycja akademicka nie może być przeciwstawiana procesom modernizacji mechanizmów funkcjonowania uniwersytetów, albowiem słabe i zepchnięte na margines uniwersytety, mimo dobrych intencji, nie będą w stanie realizować nawet najbardziej szlachetnego posłannictwa”. Obecnie to od uczelni postępowych, a nawet wyprzedzających zmiany koniunkturalne (Kozyr-Kowalski 2005, s. 52), zależy sukces gospodarczy poszczególnych krajów, jednocześnie na uniwersytetach wciąż ciąży odpowiedzialność za ochronę i przekaz wartości kulturowych, moralnych, etycznych, a także innych, których nie wymaga rynek (Krajewska 2003, s. 72). Ideał ponowoczesności to uniwersytet mający wysoką pozycję międzynarodową, prowadzący badania poszerzające granice nauki, zapewniający ponadprzeciętną jakość kształcenia oraz spełniający misję wzorcotwórczą i cywilizacyjną (Knapińska 2010). Nieczęsto jednak w tego typu twierdzeniach podkreśla się fakt odpowiedzialności państwa za ową misję. Tymczasem „[...] misja uniwersytetu początku XXI wieku zawiera także moralny obowiązek współpracy życia intelektualnego, kulturowego, społecznego, ekonomicznego i obywatelskiego. Dla państwowych uniwersytetów jest to też prawny obowiązek” (Krajewska 2012, s. 102).

Trawestując ujęcie teoretyczne Jerzego Woźnickiego oraz zapożyczając z języka ekonomicznego charakterystyczny dla przedsiębiorstw termin, można pokusić się o sformułowanie pewnej systematyzującej socjologicznie konkluzji.

Otóż, na płaszczyźnie ideowej konieczna jest swoista „fuzja” postępu i tradycji, na płaszczyźnie instytucjonalno-funkcjonalnej powinna być to „fuzja” rynku i kultury. Znamienne jest przy tym dla współczesnej gospodarki to, że wymaga ona sterującego oddziaływania państwa na rozwój gospodarczy w celu neutralizowania sprzeczności i osłabiania negatywnych tendencji (Dach 2008, s. 15). Więcej nawet — ta spychana przez siły wolnego rynku na margines kultura zaczyna być postrzegana jako znacząca w budowaniu dobrobytu i niezbędna do pełnego rozwoju (zob. Harrison, Huntington 2003; Throsby 2010). W ten humanizujący nurt myślenia o gospodarce wpisuje się też, z pozoru utopijny, postulat zmiany paradygmatu rozwojowego w kierunku budowania gospodarki opartej na mądrości, zamiast na wiedzy, czyli gospodarki liczącej się z wyobraźnią, doświadczeniem i etyką (Kukliński 2011a). Z racji tak pożądanego i tak rozumianego progresu cywilizacyjnego wspomniana fuzja wydaje się bezdyskusyjna.

Szczególne role państwa polega nie tylko na budowaniu potencjału modernizacyjnego polskich/europejskich uczelni, ale też na buforowaniu ekspansji rynku i podtrzymywaniu tego, co bezcenne w uniwersytetach, czego rynek i gospodarka nigdy nie wniosą do rozwoju. Właśnie dzięki państwu uniwersytet mógłby mieć szansę stania się przestrzenią zarówno tradycji, jak i postępu. Przywołując analizy modeli szkolnictwa wyższego, opisujących relacje między państwem, rynkiem a uczelniami (zob. Antonowicz 2005; Jabłeczka 2007; Thieme 2009), wystarczy wspomnieć klasyczny trójkąt koordynacji Clarka: rząd (państwo)–rynek–oligarchia akademicka. Wskazuje on na rodzaje zdominowania koordynacji szkolnictwa wyższego — przez państwo (koordynacja polityczna i biurokratyczna), przez rynek oraz przez środowisko akademickie. Są to jednak typy idealne w sensie weberowskim, nie występują w czystej postaci. Praktyka różnych państw pokazuje, że „ani wolny rynek, ani też państwo samodzielnie nie są w stanie zagwarantować optymalnego funkcjonowania sektora szkół wyższych” (Antonowicz 2005, s. 164). Doświadczenia krajów wysoko rozwiniętych dowodzą, że mimo polityki urynkowienia, a dzięki interwencjonizmowi państwa w wielu krajach nie istnieje prawdziwy rynek edukacji wyższej. „Państwo i realizowana przez nie polityka oświatowa stają się czynnikiem mediującym między indywidualistycznie definiowanym interesem konsumentów a interesem wspólnotowym i na różne sposoby ograniczającym ekspansję logiki kupieckiej w sektorze szkolnictwa akademickiego” (Malewski 2008, s. 98–99). Państwo narodowe zatem „nie zeszło na dalszy plan w kontekście hegemonicznej globalizacji” i „nigdzie rola państwa jako gracza na rynku nie jest tak widoczna, jak w przypadku szkolnictwa wyższego” (Mayo 2011, s. 143–144). W Polsce przez całe ćwierćwiecze państwo pozwalało na żywiołowy rozrost rynku edukacji wyższej, tym większa zatem teraz potrzeba państwowej ochrony przed eskalacją negatywnych skutków mechanizmów rynkowych w publicznych uniwersytetach. Środowisko akademickie (zwłaszcza reprezentujące humanistykę) powinno aktywnie się tego domagać.

W PEŁNI CYWILIZACYJNY AWANS POLSKI I POLSKICH UCZELNI
— PRÓBA OCENY SZANS

Analiza dyskursu naukowego towarzyszącego społeczno-gospodarczej modernizacji państwa dowodzi, iż w 1989 roku Polska miała gotową receptę na transformację, zgodnie z którą miała to być modernizacja przez imitację wzorca zachodniego. Jak pokazuje historia polityki rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce, czy raczej jej braku (zob. Dziedziczak-Foltyn 2011b), w jej ostatnim wariantcie, ulokowanym w obrębie gospodarczego imperatywu rozwoju (zob. Dziedziczak-Foltyn 2011a), wyewoluowała idea „skoku cywilizacyjnego”, a nawet uszczegółowiona hipoteza skoku cywilizacyjnego 2020–2030 (Kukliński, Pawłowski, Woźniak 2010). W ostatnich latach pojawiło się przekonanie, iż do urzeczywistnienia świetlanej wizji awansu cywilizacyjnego Polski niezbędne jest potraktowanie uczelni jako współautorów i współfaktorów owego skoku (Kukliński 2011b, s. 147).

W towarzyszącej diagnozom i prognozom pragmatyzującej dyskusji o roli szkół wyższych w rozwoju kraju rządziej zwraca się uwagę na niedostatki cywilizacyjnej roli uniwersytetów w szerszym kulturowym wymiarze (bo trudniej też ją wyrazić empirycznie — zmierzyć i zbadać). A przecież istnieje płaszczyzna (dostrzegana przez socjologów), w której rozwój cywilizacyjny w znaczeniu cywilizacji ekonomiczno-technicznej idzie (i iść powinien) w parze z rozwojem kulturowym. Z całą pewnością można mówić o promodernizacyjnej misji uniwersytetu (Drozdowski 2011). To na uniwersytetach, których „czas” płynie wolniej i nie pokrywa się z żadnymi kalendarzami politycznymi, musi spocząć odpowiedzialność „za wszelkie badania, które na pewno nie okażą się praktycznie użyteczne ani dziś, ani jutro, lecz o których znaczeniu (społecznym, kulturowym, ekonomicznym, cywilizacyjnym) przekonamy się — być może — za lat dziesięć, dwadzieścia lub jeszcze później” (Drozdowski 2011, s. 9). Od uniwersytetów zależy też poziom kompetencji cywilizacyjnych uznawanych przez Piotra Sztompkę (2010) za zasoby kulturowe, bez których nie rozwinię się prawdziwie kapitalistyczne i demokratyczne społeczeństwo. Choć brzmi to jak truizm, w kształtowaniu owych kompetencji cywilizacyjnych niezbędna jest wszak edukacja (Sztompka 2010, s. 86). Formułując dziesięć tez o modernizacji autor ten podkreśla — w tezie siódmej — konieczność harmonijnego powiązania modernizacji z tradycją społeczeństwa i jego kulturowym dziedzictwem. Dziesiątą tezę, dotyczącą możliwości przewidywania kierunków zmian społecznych, kwituje zaś stwierdzeniem: „być może kolejna faza modernizacji oznaczać będzie twórcze spory, konflikty i walkę o głębszy, humanistyczny sens jej samej” (Sztompka 2013b, s. 180, 182).

Tym większym wyzwaniem jest dla strategów sformułowanie wizji rozwoju szkolnictwa wyższego godzącej nowoczesność z tradycją oraz gospodarczo-menadżerskie spojrzenie na uczelnie z podejściem uwzględniającym ich misję społeczno-kulturową. Takim projektem zbliżenia miała być propozycja stra-

tegi rozwoju szkolnictwa wyższego²¹ opracowana przez Fundację Rektorów Polskich, która oparła „wizję uczelni na ukształtowanym przez stulecia modelu europejskiego uniwersytetu, proponując zmiany dostosowujące ten model do nowych wyzwań, ale nie burząc go” (Kuźmicz 2010). Nawet mimo bardziej humanistycznego nachylenia propozycji przygotowanej przez środowisko akademickie (w przeciwieństwie do technokratyzowanej propozycji ministerialnej) ostatecznie oba projekty należy uznać za typowe produkty cywilizacji modernizacyjnej, a więc cywilizacji postępu naukowo-techniczno-gospodarczego. Czy zatem momentem zwrotnym okazały się działania nowej minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Leny Kolarskiej-Bobińskiej²², jak zwołanie w lutym 2014 roku Okrągłego Stołu Humanistyki? Według opinii Emanuela Kulczyckiego (filozofa komunikacji naukowej, wnikliwego komentatora reform szkolnictwa wyższego na blogu internetowym²³ i uczestnika tego spotkania) „stół” był udanym „gestem symbolicznym”, po którym nie zdołano wypracować niczego poza deklaracją, że potrzebne są jak najszybciej robocze „podstoliki”²⁴. W ramach obrad Okrągłego Stołu Humanistyki głos zabrali również przedstawiciele Obywateli Nauki reprezentujący stanowisko, iż nauki humanistyczne należy widzieć w szerokiej perspektywie całej nauki w Polsce, a przedmiotem dyskusji uczynić — obok górnolotnie opisywanej roli cywilizacyjnej tych nauk — „kalkulacje społecznych zysków i strat wynikających z rozwoju lub zaniechań na tym polu” (Niesiołowski-Spanò, Pieniądz 2014).

Ostateczna konkluzja tych rozważań nie jest nowatorska, ale jest wielce wymowna. I wychodzi poza przytoczone na początku słowa Bronisława Gremka o zobowiązaniach państwa wobec uniwersytetu sprowadzonych do sowitego finansowania uczelni²⁵. Ponad wszystko bowiem chodzi o otwarcie się na argumentację humanistów i racjonalne jej przenalizowanie. Mało tego — doświadczenia ostatnich miesięcy dowodzą, iż pożądane jest czynne orędown

²¹ Mowa tu o dwóch projektach strategii rozwoju szkolnictwa wyższego (tzw. wersji ministerialno-ekspertykcyjnej i środowiskowej), które od 2010 roku pozostają na etapie zgłoszonych propozycji, mających służyć opracowaniu trzeciej strategii, to jest programu rozwoju szkolnictwa wyższego). Mimo braku przyjętej strategii państwo wdraża reformę szkolnictwa wyższego i po raz kolejny nowelizuje prawo, choć zgodnie ze sztuką reformowania działania te powinny być poprzedzone przyjęciem strategii (zob. Dziedziczak-Foltyn 2013).

²² Od nowej minister, jako socjologa, oczekiwano większej przychylności dla nauk humanistycznych i społecznych niż od byłej minister Barbary Kudryckiej, profesora nauk prawnych.

²³ Zob. http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/nie-ma-kryzysu-w-humanistyce-nie-ma-niczego

²⁴ Pod koniec marca 2014 roku MNiSW zapowiedziało tego typu działania, zob. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_03/7982d0cccf7ad9165f1b4488c0c313dd.pdf

²⁵ Kwestia finansowania nie jest tu przedmiotem wywodu, także z racji oczywistości tego argumentu. O permanentnym niedofinansowaniu polskich uczelni mówią zarówno reprezentanci formacji ekonomizującej, jak i humanizującej. Gdyby rozważyć to zagadnienie w odniesieniu do problemu zagrożenia nauk humanistycznych w polskich uniwersytetach w jego wymiarze dydaktycznym, można by ewentualnie zastanowić się nad specjalną prawną-finansową formułą ochrony kierunków skazanych „na wyginiecie”.

nictwo na rzecz humanistyki. Konieczne jest włączanie się humanistów do tworzenia wspólnie z ekonomistami scenariusza rozwoju opartego na poszukiwaniach niejako trzeciej drogi rozwoju cywilizacyjnego. Zwłaszcza że rolą humanistyki i nauk społecznych jest pomoc w zrozumieniu sytuacji, w której zawodzą preracjonalizowane formuły funkcjonowania systemów instytucjonalnych, oraz uświadamianie „ludzkiego” czynnika rozwoju cywilizacyjnego (Rychard 2009, s. 113). Uniwersytety zyskają wówczas możliwość przeprowadzenia fuzji postępu i tradycji, a państwo fuzji kultury i rynku, co być może stworzy szanse na awans cywilizacyjny Polski w sensie absolutnym, to jest połączenie w jedno dwóch cywilizacji, o których pisał Bogdan Suchodolski.

BIBLIOGRAFIA

- Antonowicz Dominik, 2005, *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Antonowicz Dominik, 2012, *Problem interdyscyplinarności na przykładzie rozwoju oraz instytucjonalizacji badań nad szkolnictwem wyższym*, w: Adam Chmielewski, Maria Dudzikowa, Adam Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między teorią a praktyką*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Barnett Ronald, 2004, *The Purposes of Higher Education and the Changing Face of Academia*, „London Review of Education”, t. 2, nr 1.
- Bauman Zygmunt, 2000, *Edukacja według, dla i pomimo ponowoczesności*, „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja”, nr 4.
- Bendyk Edwin, 2010, *Fabryki wiedzy*, w: *Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Białecki Ireneusz, 2010, *Wprowadzenie. Dwa nurty polityki edukacyjnej?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1–2.
- Biały Kamila, 2009, *Między ekspertyzą a humanistycznym wglądem — analiza dyskusji o reformie szkolnictwa wyższego*, „Innowacje w Edukacji Akademickiej”, nr 1.
- Bilewicz Michał, Lewicka Maria, 2011, *Mądra i głupia obrona humanistyki*, „Gazeta Wyborcza” (http://wyborcza.pl/1,75968,10778835,Madra_i_glupia_obrona_humanistyki.html).
- Bloom Allan, 1997, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. Tomasz Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań.
- Bolecki Włodzimierz, 2014, *Humanistyka żyje w krwioobiegu zmian modernizacyjnych. Rozmowa z prof. Włodzimierzem Boleckim, wiceprezesem Zarządu Fundacji na rzecz Nauki Polskiej*, „Forum Akademickie”, nr 5.
- Brzeziński Jerzy, 2008, *Co zagraża uniwersytetowi?* Wykład wygłoszony na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego 12 marca 2008 roku, Wykłady Wszechnicy Uniwersyteckiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Cuypers Stefaan E., Martin Christopher, 2013, *R. S. Peters*, Bloomsbury Academic, London–New York.
- Dach Zofia, 2008, *Kontrowersje wokół roli państwa we współczesnej gospodarce rynkowej*, w: Zofia Dach (red.), *Państwo a rynek we współczesnej gospodarce*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Kraków.
- Denek Kazimierz, 2011a, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji, Poznań.
- Denek Kazimierz, 2011b, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji, Poznań.

- Drozdowicz Zbigniew, 2004, *Przyszłość uniwersytetów*, „Forum Akademickie”, nr 9.
- Drozdowski Rafał, 2011, *Promodernizacyjna misja uniwersytetu*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 4.
- Dziedziczak-Foltyn Agnieszka, 2011a, *Imperatyw rozwoju a kondycja myślenia strategicznego o polskim szkolnictwie wyższym (i nauce) w dobie transformacji systemowej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2.
- Dziedziczak-Foltyn Agnieszka, 2011b, *Plusy i minusy reformy szkolnictwa wyższego w Polsce — próba analizy debaty publicznej*, w: Janina Kostkiewicz, Agnieszka Domagała-Kręcioch, Mirosław J. Szymański, *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z 18 marca 2011 roku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Dziedziczak-Foltyn Agnieszka, 2011c, *Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce — w trzech odstonach myśli strategicznej*, w: Mirosław Chałubiński, Ewa Narkiewicz-Niedbalec (red.), *Recepcja światowej socjologii w Polsce oraz polskie szkolnictwo wyższe na początku XXI wieku*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- Dziedziczak-Foltyn Agnieszka, 2013, *Prawo o szkolnictwie wyższym w pryzmacie jakości rządzenia i polityki rozwoju*, w: Jacek Pakuła (red.), *Współczesne problemy nauki i szkolnictwa wyższego*, Eikon Studio, Toruń.
- El-Khawas Elaine, 2000, *Research, Policy and Practice: Assessing Their Actual and Potential Linkages*, w: Ulrich Teichler, Jan Sadlak (red.), *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice*, Pergamon Press, Oxford.
- Gajda Stanisław, 2014, *Humanistyka zdegradowana i... zdegenerowana?* (kongresakademicki.pl/humanistyka-zdegradowana-i-zdegenerowana/).
- Harrison Lawrence E., Huntington Samuel P., 2003, *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, tłum. Sławomir Dymczyk, Zys i S-ka, Poznań.
- Hejwosz Daria, 2008, *Uniwersytet jako fabryka i supermarket. Kierunki, szanse i zagrożenia wynikające z komercjalizacji uniwersytetu*, w: Aleksander Kobylarek, Jerzy Semków (red.), *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, Oficyna Wydawnicza Atut–Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Jablecka Julita, 2007, *Ćwierć wieku reform: o przyczynach i kontekście przemian w zarządzaniu uniwersytetami europejskimi*, w: Anna Lewicka-Strzałecka (red.), *Współczesne wyzwania nauk praktycznych*, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa.
- Kleer Jerzy, 2011, *Cywilizacyjny model procesów rozwojowych*, w: Jerzy Kleer i in. (red.), *Wizja przyszłości Polski. Studia i analizy*, t. 1: *Społeczeństwo i państwo*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN, Warszawa.
- Knapińska Anna, 2010, *PAN o uniwersytecie przyszłości* „Forum Akademickie”, nr 07–08.
- Kozyr-Kowalski Stanisław, 2005, *Uniwersytet a rynek*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Krajewska Anna, 2003, *Wyzwania wobec uniwersytetu XXI wieku*, w: Andrzej Łążyński, Jacek Rańczuk (red.), *Uniwersytet — między tradycją a wyzwaniami współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Krajewska Anna, 2012, *Przemiany misji i funkcji uniwersytetu*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, t. 10, nr 10/2.
- Kukliński Antoni, 2011a, *Od gospodarki opartej na wiedzy do gospodarki opartej na mądrości. Na spotkanie z enigmą XXI wieku*, w: *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z Enigmą XXI wieku*, „Biuletyn PTE”, nr 2 (52).
- Kukliński Antoni, 2011b, *Wizje i strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie roku 2050*, w: *Polska myśl strategiczna. Na spotkanie z Enigmą XXI wieku*, „Biuletyn PTE”, nr 2 (52).
- Kukliński Antoni, Pawłowski Krzysztof, Woźniak Jacek, 2010, *Polonia quo vadis?*, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, Kraków.

- Kuźmich Wiesław, 2010, *Uwagi do strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce proponowanych przez firmę Ernst & Young (E & Y) oraz przez Fundację Rektorów Polskich (FRP)*, Biuletyn Informacyjny KSN NSZZ „Solidarność”, nr 3–4 (168–169) ([http://www.solidarnosc.org.pl/~ksn/Bullet/2010/nr3_4a\(168_169a\).pdf](http://www.solidarnosc.org.pl/~ksn/Bullet/2010/nr3_4a(168_169a).pdf)).
- Kwiek Marek, 2000, *Zmierzch nowoczesnego uniwersytetu*, „Forum Akademickie”, nr 1.
- Kwiek Marek, 2002, *Miejsce filozofii na uniwersytecie. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, w: Ewa Piotrowska, Janusz Wiśniewski (red.), *Dydaktyka filozofii u progu XXI wieku. Problemy ogólne i perspektywy*, Humaniora, Poznań.
- Kwiek Marek, 2010, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Malewski Mieczysław, 2008, *O akademickich „okrętach flagowych” i trójkątach Clarka*, w: Bogusława Dorota Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Markiewicz Henryk, 2012, *Uwagi fachowca (w swych intencjach) o tym, jak intelektualiści bronią humanistyki*, „Teksty Drugie”, nr 5.
- Markowski Michał P., 2011, *Humanistyka: niedokończony projekt*, „Teksty Drugie”, nr 6.
- Mayo Peter, 2011, *Globalizacja, demokracja i rynek szkolnictwa wyższego*, w: Cezary Kościelniak, Jarosław Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet*, Instytut Obywatelski, Warszawa.
- Modrzejewski Arkadiusz, 2004, *Cywilizacja jako system społeczny*, „Cywilizacja i Polityka”, nr 2.
- Niesiołowski-Spanó Łukasz, Pieniądz Aneta, 2014, *Kondycja humanistyki*, „Forum Akademickie”, nr 5.
- Nussbaum Martha, 2008, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tłum. Astrid Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Nussbaum Martha, 2010, *Non for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Pachociński Ryszard, 2004, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Pluciński Przemysław, 2006, *Idea(ł) i rzeczywistość uniwersytetu. Diagnoza neoklasyczna*, „Nowa Krytyka”, nr 19.
- Readings Bill, 1996, *University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Rychard Andrzej, 2009, *Wystąpienia uczestnika panelu, Panel Humanistyka dla przyszłości. Potencjał — szanse — perspektywy*, „Nauka”, nr 1.
- Semków Jerzy, 2003, *Tożsamość uniwersytetu wobec kryzysu wartości świata ponowoczesnego*, w: Andrzej Ładyżyński, Jacek Raińczuk (red.), *Uniwersytet — między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Solska Ewa, 2006, *Pamięć uniwersytetu i projekt Europejskiej Przestrzeni Edukacji*, „Kultura i Historia”, nr 10.
- Solska Ewa, 2011, *Duch liberalizmu a projekt Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Sowa Jan, Szadkowski Krystian, 2011, *Fabryki wiedzy*, w: Jan Sowa, Krystian Szadkowski (red.), *EduFactory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, Korporacja Ha!art, Kraków.
- Suchodolski Bogdan, 2006a, *Model wykształconego Polaka: program studiów nad powszechnym kształceniem ogólnym — w perspektywie*, w: Irena Wojnar (red.), *Edukacyjna kultura przyszłości*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN, Warszawa.
- Suchodolski Bogdan, 2006b, *Dwie cywilizacje uniwersalne*, w: Irena Wojnar (red.), *Edukacyjna kultura przyszłości*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN, Warszawa.
- Sztompka Piotr, 2010, *Kompetencje cywilizacyjne*, „Dialog. Pismo Dialogu Społecznego”, nr 2.
- Sztompka Piotr, 2013a, *Kongres Kultury Akademickiej Kraków, 20–22 marca 2014 r.*, „Nauka”, nr 2.
- Sztompka Piotr, 2013b, *Dziesięć tez o modernizacji*, „Zarządzanie Publiczne”, nr 2–3.

- Sztompka Piotr, 2014, *Uniwersytet współczesny; Zderzenie dwóch kultur* (<http://kongresakademicki.pl/uniwersytet-wspolczesny-zderzenie-dwoch-kultur/>)
- Teichler Ulrich, 2005, *Research on Higher Education in Europe*, „European Journal of Education”, t. 40, nr 4.
- Thieme Jerzy K., 2009, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska — Europa — USA*, Difin, Warszawa.
- Throsby David, 2010, *Ekonomia i kultura*, tłum. Olga Siara, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
- Toffler Alvin, Toffler Heidi, 2007, *Rewolucyjne bogactwo*, tłum. Paweł Kwiatkowski, Wydawnictwo Kurpisz., Przeźmierowo.
- Twardowski Kazimierz, 2008, *O dostojności uniwersytetu*, w: Anna Grzegorzczak, Jacek Sójka (red.), *Fenomen uniwersytetu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Warsh David, 2012, *Wiedza i bogactwo narodów. Historia odkrycia ekonomicznego*, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa.
- Woźnicki Jerzy, 1998, *O związkach pomiędzy płaszczyzną ideową i funkcjonalną uniwersytetu*, w: *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Scholar, Warszawa.
- Żardecka-Nowak Magdalena, 2012, *Uniwersytet bez idei — dyktat racjonalności instrumentalnej we współczesnym szkolnictwie wyższym*, w: Magdalena Żardecka-Nowak, Jadwiga Skrzypek-Faluszcak (red.), *Idea uniwersytetu dziś. Perspektywa filozoficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

THE CIVILIZATIONAL OBLIGATIONS OF THE STATE AND UNIVERSITY
—CONSIDERATIONS ON THE DEBATE OVER THE ROLE OF THE HUMANITIES

Summary

The paper presents two competing perceptions of the modern university: the economic and the humanistic. While the economic approach has numerous and potent advocates in the modern, rationalized world, those opting for the humanist approach have to struggle for attention and understanding. The author aims to highlight the conflict between the two seemingly contradictory visions of the university in her sociological commentary about the debate over the importance of the humanities in Poland and worldwide. There exists, however, a kind of ontological meta-frame which allows the rhetoric of a ‘factory of knowledge’ and a ‘temple of knowledge’ to be accommodated. It consists in thinking of universities in universalistic categories, which should be the concern of the state as it seeks Poland’s civilizational advance—in the full meaning of the phrase.

Key words / słowa kluczowe

university / uniwersytet; education / kształcenie; the humanities / humanistyka; civilization / cywilizacja; the state / państwo